

Sozialpädagogen zwischen Professionalisierung und Arbeitsmarkt

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

(1981). Sozialpädagogen zwischen Professionalisierung und Arbeitsmarkt. In *Sozialarbeit : Expertisen. Bd. 3, Professionalisierung und Arbeitsmarkt* (S. 113-150). München: Juventa Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52557>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Tübinger Arbeitsgruppe Berufsfeldforschung Sozialpädagogen zwischen Professionalisierung und Arbeitsmarkt¹

1. Sozialpädagogische Professionalisierung – Kontroversen um Reformen

Die Ausbildungsgänge für Sozialarbeit/Sozialpädagogik sind in den letzten 20 Jahren neu- und umstrukturiert worden, unter Umständen, die ihre interne Entwicklung ebenso belastet haben (die Solidierung von Theorie und Forschung ebenso wie die Klärung des Theorie-Praxis-Problems) wie das Verhältnis von Ausbildungsstätten zur Praxis. Die Anstellungsträger sahen sich gleichsam überrumpelt und ratlos; die durchaus vorhandenen hohen Erwartungen an die neuen Ausbildungsgänge konnten zunächst nicht eingelöst werden und schlugen nicht selten um in Abwehr und Enttäuschung. So ergab sich ein stellenweise sehr gespanntes Verhältnis zwischen den Vertretern des Ausbildungs- und Berufssystems. Ein besonders gravierendes Indiz ist jene Städtetagsentschließung zur Problematik der Fachhochschulausbildung (und Überflüssigkeit der Universitätsausbildung), nach der die Erwartungen und Hoffnungen in diese neue Qualifikation für Sozialpädagogik irrig seien, die neuen propagierten Ansätze an der Notwendigkeit der Praxis vorbeigingen, ja die reale Arbeit eher erschwerten und für die Ausgebildeten bisweilen massive Schwierigkeiten in der Bewältigung des beruflichen Alltags zur Folge hätten (vgl. Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände 1977).

In diesem Zusammenhang wird immer wieder diskutiert, – ob die Ausbildungsgänge an den Bedürfnissen der Praxis so vorbeigehen, daß Handlungsqualifikationen erst in der Praxis erworben werden,
– ob Absolventen der universitären Ausbildung für die praktische Sozialarbeit vor Ort überhaupt qualifiziert sind,
– ob die Absolventen verschiedener Ausbildungsgänge (an Fachhochschulen und Universitäten) durch ihr Konkurrenzverhalten die Praxis belasten,
– ob Inhalt und Struktur der Ausbildungsgänge nicht ohnehin zu Arbeitslosigkeit führen.

(1) Die Untersuchung wurde geleitet von R. Treptow, zusammen mit Th. Rauschenbach und H. Thiersch. An der Planung, Durchführung und Auswertung beteiligt waren C. Griebbach, A. Henning, R. Kluza, R. Künzler, I. Polte, K. Schmidt, W. Verch, C. Wies-Kalberg und E. Wiesmüller. Die Erhebung hätte nicht durchgeführt werden können ohne die engagierte Unterstützung von Kollegen der Fachhochschule Esslingen und der Fachhochschule Reutlingen und des Arbeitsbereichs Sozialpädagogik an der Universität Tübingen. Der hier vorgelegte Bericht ist eine gekürzte und überarbeitete Fassung der zum Symposium vorgelegten Expertise „Sozialpädagogen im Beruf“. Die vollständige Fassung kann im Bedarfsfalle unter folgender Adresse nachgefragt werden: Rainer Treptow, Institut für Erziehungswissenschaft I, Universität Tübingen, Münzgasse 22–30, 7400 Tübingen

Zu solchen Fragen fehlen empirische Daten. Die vorliegende Untersuchung versucht hier Abhilfe zu schaffen, indem sie Aussagen macht zu folgenden Fragestellungen:

- Welche Faktoren und Bedingungen konstituieren berufsspezifische Handlungsfähigkeit aus der Sicht der inzwischen mehrjährig berufstätigen Absolventen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen)?
- Wie schätzen mehrjährig berufstätige Sozialpädagogen ihre derzeitige Berufssituation in bezug auf Kooperationsprobleme und berufliches Selbstverständnis ein?
- Wie werden Studium und Studieninhalt nach 2- bis 6jähriger Abwesenheit von der Hochschule im Rückblick eingeschätzt und welche Anregungen ergeben sich daraus für die Ausbildungsinstitutionen?
- Wie stellt sich die berufliche Situation von Diplom-Pädagogen im Vergleich zu graduerten Fachhochschulabsolventen dar (Berufsanfangs- und allgemeine Arbeitslosigkeit, Art der Stellen, Bezahlung, Häufigkeit des Stellenwechsels usw.)?
- Wie verhalten sich die Selbstdarstellungen und Selbsteinschätzungen mehrjährig tätiger Sozialpädagogen zu denen der Anstellungsträger? Widersprechen, ergänzen oder stützen sich die Aussagen?

Die hier vorliegende Untersuchung zielt also auf den Zusammenhang von Handlungskompetenz in der Praxis und Ausbildung, fragt also gleichsam von der Arbeitsqualifikation zurück auf die Ausbildung. Von hier aus ergibt sich, daß wir zwar nach unterschiedlichen Voraussetzungen für Berufsfähigkeit von unterschiedlichen Ausbildungsgängen her fragen, daß aber die Probleme der Eigenheit, Begründung und Legitimation der verschiedenen Ausbildungsgänge nicht besonders verfolgt werden.

Die Fragen und Ergebnisse der hierbei zugrundeliegenden Untersuchung müssen als Weiterentwicklung, Ergänzung und Konkretisierung bereits vorliegender, vergleichbarer Arbeiten gesehen werden (vgl. Busch/Hommerich 1979, 1980a, 1980b; Koch 1977).

a) Zur Überprüfung und Ergänzung vorliegender Untersuchungen zu Berufseinmündungsproblemen schien es uns notwendig und sinnvoll, Absolventen mit einer zwei- bis sechsjährigen Praxis zu befragen, um gleichsam aus der zeitlichen wie emotionalen Distanz zur Berufseinmündungsphase Aussagen darüber zu gewinnen, ob und inwieweit Arbeitsprobleme der Sozialpädagogen typische Probleme von Berufsanfängern sind, wie sie sich im Übergang zwischen Hochschule und Praxis bzw. zwischen Ausbildung und Beruf ja in vielen Bereichen zeigen, oder ob sie auf Strukturschwächen und Desiderate in der Ausbildung schließen lassen.

b) In der Ergänzung von isolierten Untersuchungen zu Absolventen von Fachhochschulen auf der einen (vgl. im Überblick Koch/Ohlenburg 1981, in diesem Band, und Kreutz/Landwehr 1975) und von universitär ausgebildeten Absolventen auf der anderen Seite scheint der Vergleich der beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Ähnlichkeiten und Unterschiede sinnvoll, weil ganz offenkundig ähnliche Strukturen

in der Ausbildung ihre Entsprechung in ähnlichen Arbeitsmöglichkeiten finden, weil aber zugleich immer wieder die Unterschiede in der Ausbildung und in den Berufschancen proklamiert werden. Zu diesem Fragenkomplex liegen bislang, soweit zu sehen ist, keine Ergebnisse vor.

c) Schließlich ermöglichen Fragen nach einer Einschätzung der beruflichen Eignung von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen und Diplompädagogen aus der Sicht der Anstellungsträger zum einen, die Selbsteinschätzungen von Sozialpädagogen vor Ort zu vergleichen mit den Meinungen von Arbeitgebern, zum anderen zugleich etwas zu erfahren über die Situationsbeurteilung derjenigen Anstellungsträger, die eigene, unmittelbare Erfahrungen im Umgang mit Fachhochschulabsolventen ebenso haben wie mit Diplom-Pädagogen.

Die hier vorgelegte Erhebung ist, im Unterschied zu anderen Untersuchungen, zunächst regional beschränkt. Sie befragt Absolventen der Staatlichen Fachhochschule Esslingen, der Evangelischen Fachhochschule Reutlingen und der Universität Tübingen, Absolventen also von Fachhochschulstudiengängen mit einem einphasig integrierten Studium und einer Universität, in deren Studiengang relativ hohe fachpraktische Anteile (zweimonatiges Vorpraktikum im Grundstudium und vier- bzw. sechsmonatiges Hauptpraktikum im Hauptstudium) verbindlich sind. Entsprechend der regionalen Begrenzung werden Anstellungsträger aus Baden-Württemberg befragt, da sie primär mit Absolventen dieser Ausbildungsorte Erfahrungen machen konnten. Daß die so gewonnenen Ergebnisse nicht über die Region und ihren spezifischen Bedingungen hinaus generalisiert werden können, ist evident; die Erweiterung der Untersuchung auch in andere Regionen hinein schiene uns notwendig. Desungeachtet wird die Diskussion der Einzelergebnisse erweisen, daß das sich in dieser Region ergebende Bild in vielem nicht untypisch für die allgemeine Situation ist.

2. Zur beruflichen Entwicklung von Sozialpädagogen – Ergebnisse einer Befragung von Fachhochschul- und Universitätsabsolventen

Zur Anlage der Untersuchung

Bei der hier zugrundeliegenden Untersuchung handelt es sich um eine nachzeichnende Rekonstruktion der eigenen beruflichen Entwicklung aus der Sicht der befragten Sozialpädagogen. Im Fragebogen wurden geschlossene, also mit Antwortvorgaben versehene Fragen, und offene Fragen miteinander verbunden. Durch die Wahl dieses Verfahrens wird der Nachteil in Kauf genommen, daß sich verzerrende Einflüsse bemerkbar machen, die durch die Notwendigkeit entstehen, sich erinnern zu müssen. Andererseits vergrößert dieses Verfahren die Chance, Einschätzungen kennenzulernen, die aus einer durch Praxiserfahrung geförderten Distanz zu Studium und beruflicher Sozialisation getroffen werden.

Insgesamt wurden 791 Sozialpädagogik-Absolventen angeschrieben, davon 480 des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen (was einer Totalerhebung gleichkommt), 165 von etwa 300 Absolventen der Evangelischen Fachhochschule Reutlingen und 146 von 356 Absolventen der entsprechenden Examensjahrgänge der Fachhochschule Esslingen. Davon schickten bis zum angegebenen Stichtag 310 ihren Fragebogen zurück, 53 konnten postalisch nicht zugestellt werden (unbekannt verzogen). Es ergibt sich somit insgesamt eine Rücklaufquote von 42 %.

In der Tendenz verallgemeinerbar scheinen uns die Daten zumindest für die Sozialpädagogik-Absolventen der drei ausgewählten Hochschulen, Esslingen, Reutlingen und Tübingen, da unsere vorliegende Stichprobe immerhin 27 % aller Absolventen der entsprechenden Examensjahrgänge der drei Hochschulen erfaßt (Esslingen: 15 %; Reutlingen: 24 %; Tübingen: 37 %). Unter regionalen Gesichtspunkten ist sie darüber hinaus relativ aussagekräftig für den Großraum Stuttgart/Tübingen/Reutlingen, zumal Diplom-Pädagogen der Studienrichtung Sozialpädagogik in Baden-Württemberg ohnehin nur in Tübingen ausgebildet werden.

Keine unmittelbaren Schlüsse können indessen anhand unseres Datamaterials gezogen werden im Hinblick auf die überregionale oder bundesweite Situation der Sozialpädagogen. Wenn wir dennoch unsere Befunde bisweilen mit vorliegenden bundesweiten Untersuchungen, vorwiegend zur Berufseinmündung von Diplom-Pädagogen (vgl. Busch/Hommerich 1979, 1980a, b und Koch 1977, 1978, 1980) vergleichen, so deshalb, weil sich die absolute Menge der befragten Sozialpädagogen nicht so sehr unterscheidet: Busch/Hommerich haben 522 diplomierte Sozialpädagogen befragt, während Koch innerhalb einer Stichprobe offensichtlich maximal 274 Diplom-Pädagogen der Studienrichtung Sozialpädagogik ausgewertet hat.

Charakterisierung der befragten Personengruppe

Von den 310 antwortenden Absolventen haben knapp 18 % ihr Examen an der Fachhochschule Esslingen abgelegt, 23 % an der Fachhochschule Reutlingen und 58 % am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen.² Daraus ergibt sich eine Gesamtverteilung zwischen Fachhochschul- und Universitäts-Absolventen von 126:178 (41 % : 58 %).

Trotz des Übergewichts an Universitätsabsolventen können die vorliegenden Daten vorsichtig miteinander in Beziehung gesetzt werden, da – wie die nachfolgenden Ergebnisse zeigen werden – kaum nennenswerte Unterschiede vorliegen (Signifikanztests auf der Basis einer 5%igen Irrtumswahrscheinlichkeit). Hinzu kommt, daß immerhin 33 Universitäts-Absolventen (19 %) vorab bereits eine Fachhochschulausbildung abgeschlossen hatten, so daß infolgedessen insgesamt mehr als die Hälfte der Befragten eine Fachhochschulausbildung durchlaufen haben, 21 % als graduierte Sozialarbeiter und 31 % als graduierte Sozialpädagogen.

(2) Aus Gründen der Übersichtlichkeit haben wir im folgenden Prozentangaben in aller Regel auf- oder abgerundet. Zudem wurde aus Platzgründen generell auf die Darstellung von Tabellen verzichtet.

a) *Geschlecht*: In der Gesamtstichprobe wird eine Überrepräsentanz der weiblichen Absolventen sichtbar (56 % : 44 %). Vergleicht man die geschlechtsspezifische Verteilung zwischen den Absolventen der Fachhochschulen und der Universität, so ergeben sich nahezu identische Werte. Ebenfalls nur geringfügige Abweichungen zeigen sich beim geschlechtsspezifischen Vergleich der sogenannten „Grundständigen“, also derjenigen, die vor bzw. neben ihrer sozialpädagogischen keine weitere Ausbildung absolviert haben, und denjenigen, die darüber hinaus einen erlernten Beruf vorweisen können.

Im Vergleich der einzelnen Examensjahrgänge der gesamten Tübinger Absolventen (N = 484 von 1974 bis 1978) zeigt sich im Hinblick auf die geschlechtsspezifische Verteilung eine gewisse Zunahme an weiblichen Absolventen. Ob allerdings auf der Basis eines derartigen Datenmaterials Entwicklungstrends konstatiert werden können, wie dies Koch (1977) vermutet, scheint uns fraglich, da man in diesem Punkt, wie auch bei den anderen sozialstatistischen Daten, die uneinheitlichen und sich wandelnden Rekrutierungsmechanismen der Studienplatzvergabe (ZVS-Verfahren, hochschulinterne Zulassungsbeschränkungen, spezielle Aufnahmequoten etc.) berücksichtigen muß. Dies scheint bisweilen vernachlässigt worden zu sein.

b) *Alter*: Das Durchschnittsalter der Gesamtstichprobe lag zum Zeitpunkt der Erhebung bei knapp über 31 Jahren, wobei die „Grundständigen“ im Schnitt etwa 4 Jahre jünger sind als die Absolventen mit einer zusätzlichen Ausbildung. Ihr Examen abgelegt hat sowohl die 74/75er- als auch die 77/78er Generation durchschnittlich im Alter zwischen 27 und 28 Jahren.

Auf den ersten Blick etwas auffällig ist – was die Altersstruktur anbelangt – der Tatbestand, daß die Universitäts-Absolventen im Schnitt kaum ein Jahr älter sind als die Absolventen der Fachhochschulen, obwohl ihre Ausbildung in der Regel zwei Jahre länger dauert und als Zulassungsvoraussetzung die Hochschulreife vorliegen muß. Der längeren Schul- und Hochschulsozialisation auf Seiten der Universitäts-Absolventen entspricht die signifikant höhere Anzahl an Absolventen der Fachhochschulen mit vorheriger Berufsausbildung. Von vorrangiger bildungspolitischer Bedeutung scheint uns in diesem Zusammenhang jedoch der Umstand, daß von ausgebildeten Sozialpädagogen, die in der Regel nach ihrem Abschluß 28 Jahre alt sind, bei der Berufseinmündung nicht selten weitere berufsqualifizierende Nachweise (Zusatzqualifikationen, allgemeine oder spezielle Berufserfahrungen) erwartet werden, um den vielfschichtigen Anforderungen der jeweiligen Berufspraxis

gerecht werden zu können. Damit wird indirekt das Ausbildungsende soweit nach hinten verlagert, wie dies ansonsten nur bei statushohen, also hochqualifizierten und hochbezahlten Berufsgruppen der Fall ist (z. B. Ärzte, Richter, Psychoanalytiker). Bereits hier könnte sich ein Mißverhältnis zwischen den ausbildungsbezogenen Anforderungen seitens des Beschäftigungssystems und dessen eigenen Gratifikationsmöglichkeiten (qualifizierte Stellen, hoher Status, gute Bezahlung) andeuten, das noch zu untersuchen sein wird.

c) Verhältnis von Grundständigen und Absolventen mit zusätzlicher Berufsausbildung: Unterschiede zeigen sich bei einem Vergleich der Verteilungen zwischen den Grundständigen und den Absolventen mit einer weiteren Berufsausbildung. So ist bei den Absolventen der Universität auf den ersten Blick eine beträchtliche Zunahme an grundständig Studierenden zu beobachten.

Unabhängig von diesem eher aufgrund veränderter Rekrutierungsverfahren und bildungspolitischer Entscheidungen zu untersuchenden Wandel ist die Frage nach der Zunahme von Grundständigen, also den eher als praxisfern geltenden Absolventen, auch deshalb von Bedeutung, weil immer wieder der mangelnde Realitätsbezug der graduierten und diplomierten Sozialpädagogen in der Berufseinmündungsphase beklagt wird. Die zu vermutende „Bevorzugung“ von Absolventen, die bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen haben bevor sie studieren, hat uns veranlaßt, beide Gruppen vergleichend zu untersuchen.

Stellt man aus der Gesamtstichprobe diese beiden Personengruppen gegenüber, so haben im Durchschnitt etwa 47 % ihr Sozialpädagogik-Studium grundständig ohne vorherige Ausbildung absolviert, während 35 % vor Beginn ihres Sozialpädagogik-Studiums bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten. Auffallend hoch ist hierbei der Unterschied zwischen den Absolventen der Fachhochschulen und der Universitäten. Haben knapp 60 % der Fachhochschulabsolventen vor Antritt ihres Studiums bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen, so ist dies bei den Absolventen der Universität nur bei etwa 20 % der Fall (allerdings wird Sozialpädagogik dafür an der Universität auch häufiger als Zweitstudium absolviert). Dies hängt wahrscheinlich damit zusammen, daß die Zugangsmöglichkeit zu einem sozialpädagogischen Studium durch den Erwerb einer Fachhochschulreife über den 2. Bildungsweg eher an einer Fachhochschule zu realisieren ist. Es wird daher zu fragen sein, ob und wie sich diese unterschiedlichen Qualifikationsprofile zwischen den Absolventen der Fachhochschule und der Universität auf die Einmündung in das Beschäftigungssystem und auf die berufliche Entwicklung dieser Personengruppen auswirken.

Die Tatsache allerdings, daß immerhin jeder dritte Befragte der Gesamtstichprobe neben dem eigentlich berufsqualifizierenden Abschluß als Sozialpädagoge noch eine weitere Berufsausbildung abgeschlossen hat, weist darauf hin, daß zumindest nicht pauschalisierend von „lebensunerfahrenen,

theorieüberladenen“ Sozialpädagogen geredet werden kann, die bislang „nur die Schulbank gedrückt haben“.

Berufseinmündung

Im Vordergrund der bisherigen Untersuchungen zu dem noch jungen Qualifikationsprofil Diplompädagoge stand bislang die Frage, in welcher Weise und unter welchen Bedingungen die Absolventen in das Beschäftigungssystem einmünden (vgl. dazu Busch/Hommerich in diesem Band, und Koch 1977 und 1980). Dabei spielen zwei Aspekte eine besondere Rolle: Zum einen war es für Diplom-Pädagogen – wie im übrigen für jede neue Berufsgruppe – schwierig, sich auf ein von anderen Berufsgruppen vertikal (Sozialpädagogen, Sozialarbeiter) wie horizontal (Psychologen, Soziologen, Juristen, Lehrer) substituierten Arbeitsmarkt als neue, qualifizierte Berufsgruppe zu etablieren. Zum anderen fällt mit dieser Phase der generellen Etablierung und Konsolidierung dieses neuen Qualifikationsprofils die faktische Berufseinmündung der einzelnen Bewerber dieser ersten Generation zusammen. Daher aber ergibt sich, daß aufgrund von Einmündungsuntersuchungen, wie sie bislang erstellt wurden, nicht hinreichend und zwingend geklärt werden kann, ob die bisher als die typischen Einmündungsprobleme von als „unerfahren und praxisfern“ geltenden Pädagogen nicht doch eher generelle Anfangsschwierigkeiten eines noch unklar wahrgenommenen und nicht ausdrücklich nachgefragten Qualifikationsprofils auf dem Arbeitsmarkt sind.

Eine zentrale Fragestellung der Untersuchung war, ob die Einmündungsprobleme durch einen Mangel an berufspraktischer Erfahrung, wie etwa erhöhte Anfangsarbeitslosigkeit oder schlechtere Bezahlung gleichsam im Laufe der Zeit, also mit dem Zuwachs an praktisch-pädagogischer Qualifikation, verschwinden. Um diese Frage zu klären ist es notwendig, die berufliche Entwicklung nachzuzeichnen, also die Berufseingangsphase, den anschließenden beruflichen Werdegang und die aktuelle Berufssituation in einen Zusammenhang zu stellen.

a) *Zeitpunkt des ersten Stellenantritts*: Ihre erste Stelle bereits vor oder unmittelbar nach dem Examen angetreten haben rund 48% der Gesamtstichprobe. Offensichtlich hat demzufolge fast jeder zweite Befragte keine Probleme bei der Berufseinmündung. Demgegenüber haben 37% ihre erste Stelle zu einem späteren Zeitpunkt angetreten, während knapp 3 % noch kein pädagogisches Beschäftigungsverhältnis aufgenommen haben.

Betrachtet man die Gruppe, die ihre erste Stelle später angetreten hat (N = 116) etwas genauer und untersucht die

Länge dieses „verzögerten“ Stellenantritts, so zeigt sich folgendes Bild:

- 43 % der Absolventen, die nicht sofort eine Stelle antreten, haben spätestens 3 Monate nach ihrem Examen ihr erstes Beschäftigungsverhältnis aufgenommen (das sind 16 % der gesamten Stichprobe);
- weitere 26 % treten ihre erste Stelle 4 bis 6 Monate nach ihrem Examen an (knapp 10 % der Gesamtstichprobe) und 17 % (6 % aller Befragten) erst nach 7 bis 10 Monaten;
- von den 116 Absolventen, die erst später ein Beschäftigungsverhältnis aufnehmen, geschieht dies bei 16 Personen (5 % der Stichprobe) nach 11 und mehr Monaten.

Addiert man die einzelnen Prozentwerte, so zeigt sich, daß rund zwei Drittel der Befragten spätestens nach 3 Monaten und knapp drei Viertel spätestens nach 6 Monaten ihre erste Stelle angetreten haben, während etwa 12 % der auswertbaren Absolventen ihr Beschäftigungsverhältnis erst nach einem halben Jahr oder später aufgenommen haben.

Vergleicht man diese Daten zwischen den Absolventen der Fachhochschulen und der Universität, so zeigen sich keine auffälligen Unterschiede. Erwartungsgemäße Ergebnisse zeigen sich auch bei einem Vergleich der Absolventen, die grundständig, also ohne eine vorherige Berufsausbildung studiert haben, mit jenen, die vorab eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten. Grundständige münden durchschnittlich etwas später in den Beruf ein: Knapp 60 % spätestens nach 3 Monaten, während 16 % erst nach mehr als einem halben Jahr ein Beschäftigungsverhältnis aufnehmen. Der auffälligste Unterschied in diesem Zusammenhang ergibt sich zwischen den Absolventen der Examensjahrgänge 74/75 und 77/78. Während 62 % der 74/75er Generation bereits vor oder unmittelbar nach dem Examen ein Beschäftigungsverhältnis angetreten haben, war dies bei der 77/78er Generation nur noch bei 38 % der Fall. Nach spätestens 3 Monaten waren insgesamt 75 % der ersten Generation in einem Beschäftigungsverhältnis gegenüber 53 % der jüngeren Generation. Ob dies mit einer erhöhten Zielstrebigkeit und einer anderen Berufseinstellung der ersten Generation einhergeht oder ob sich hier in zunehmender Weise Einmündungsprobleme in das Beschäftigungssystem andeuten, kann anhand dieser Daten noch nicht geklärt werden.

b) Gründe einer „verzögerten“ Berufseinmündung: Da die Probleme der Berufseinmündung nicht allein aus den quantitativ erfaßten Zeiträumen zwischen dem Examen und dem Berufseintritt erkennbar sind, haben wir nach den Gründen einer „verzögerten“ Berufseinmündung gefragt. Dabei zeigte sich für die Gesamtstichprobe, daß sich die Einmündung in ein Beschäftigungsverhältnis vor allem aus Gründen ver-

zögert wie „Urlaub“ (28 %), „mehrfach vergebliche Bewerbung“ (16 %), „keine Stelle im Interessenschwerpunkt“ (16 %) und „warten auf eine spezielle Stelle“ (14 %). Hierbei ergibt ein Vergleich zwischen Fachhochschul- und Universitäts-Absolventen, daß Fachhochschüler prozentual etwas häufiger „Urlaub“ als Grund für einen späteren Berufseintritt genannt haben, während offensichtlich jene Universitätsabsolventen, die unmittelbar nach dem Examen ein Beschäftigungsverhältnis aufnehmen wollen, etwas größere Schwierigkeiten haben, da sie „trotz mehrfacher Bewerbung nicht genommen werden“ (Uni: 20 %/FHS: 11 %).

Es ist aufschlußreich, die beiden Kriterien „Zeitpunkt des späteren Berufseintritts“ und „Grund des späteren Eintritts“ zueinander in Beziehung zu setzen. Wenngleich hierbei nur eine vorsichtige Tendaussage möglich ist, so zeigt sich doch, daß

- Absolventen, die ihr Beschäftigungsverhältnis erst 1 bis 3 Monate nach ihrem Examen aufnehmen, dies überwiegend aus eigenem Ermessen tun;
- Absolventen, die ihre erste Stelle nach 4 bis 6 Monaten bzw. nach 7 bis 10 Monaten antreten, relativ häufig auf eine spezielle Stelle warten, eine Stelle in ihrem Interessenschwerpunkt, auf den sie sich möglicherweise in großen Teilen ihres Studiums konzentriert haben, nicht sofort finden oder trotz mehrfacher Bewerbungen nicht früher genommen werden;
- Absolventen, die erst nach 11 Monaten und später ein Beschäftigungsverhältnis aufnehmen, dies am häufigsten entweder aus „persönlichen“ Gründen („wußte nicht, ob ich sozialpädagogisch arbeiten will“) oder aus eher formalen Gründen („Promotion, weitere Ausbildung, Zivildienst“) tun.

Zusammenfassend kann man in Anbetracht der genannten Gründe für einen verzögerten Berufseintritt sagen, daß offensichtlich ein größerer Teil zwischen Examen und erster Stelle einen in der Regel kürzeren Urlaub einschiebt. Für diese Gruppe ist zu vermuten, daß ihre Berufseinmündung ähnlich wie bei den Absolventen, die unmittelbar ein Beschäftigungsverhältnis aufnehmen, vergleichsweise undramatisch verläuft. Demgegenüber zeigt sich aber auch, daß ein zwar etwas kleinerer, aber konstanter Teil, offenbar wiederholt versucht, eine Stelle zu bekommen, jedoch ohne sofortigen Erfolg. Können davon einige ihre erste Stelle doch schon nach relativ kurzer Wartezeit antreten (bis zu 3 Monaten), so muß doch etwa jeder achte Absolvent zwischen 4 und 10 Monaten warten, bis seine Bewerbung endlich erfolgreich verläuft.

c) *Anfangsarbeitslosigkeit*: Wenn wir im Kontext der Berufseinmündung bislang nach dem zeitlichen Einmündungsver-

lauf und nach den Gründen für einen nicht sofortigen Übergang in den Beruf gefragt haben, ohne dies in Anbetracht der Frage zu diskutieren, ob dies mit dem Tatbestand einer Anfangsarbeitslosigkeit verknüpft sein könnte, so hat dies zwei Gründe: Zum einen haben wir weder ausdrücklich danach gefragt, ob dieser Übergang als Arbeitslosigkeit *empfunden* wurde (da man trotz Bewerbung keine Stelle bekam), noch wer als *arbeitslos* gemeldet war; zum anderen zeigt gerade unsere Differenzierung nach Gründen, daß nicht *jeder* spätere Eintritt in eine Beschäftigungsverhältnis mit Anfangsarbeitslosigkeit gleichgesetzt werden kann. Und schließlich kann als alleiniges Indiz für eine problematische Berufseinmündung auch nicht nur der formale Tatbestand gelten, beim Arbeitsamt gemeldet zu sein. Insofern können zuverlässige Aussagen zu dieser Problematik anhand der hier zugrundeliegenden, im nachhinein erhobenen Daten, ebenso wenig gemacht werden wie anhand des Datenmaterials von vergleichbaren Erhebungen.

Unterstrichen wird dies zusätzlich dadurch, daß sich, wie im Zusammenhang mit einem anderen Themenkomplex (Chronologie des beruflichen Werdegangs) noch diskutiert wird, 31 Absolventen, das sind 10 % der Gesamtstichprobe, als arbeitslos zwischen Examen und dem Antritt der ersten Stelle bezeichnet haben. Vergleicht man diese Population mit denen, die aus den oben genannten Gründen ihre erste Stelle nicht sofort angetreten haben, so zeigt sich, daß die von Anfangsarbeitslosigkeit Betroffenen zwar eine etwas größere Gruppe darstellen als diejenigen, die trotz mehrfacher Bewerbungen keine Stelle finden konnten, daß andererseits aber offensichtlich bei weitem nicht alle, die ihre erste Stelle etwas später antreten, als Arbeitslose in der Berufseingangsphase bezeichnet werden können.

Die Tatsache aber, daß mindestens 10 % aller Absolventen mehr oder weniger große Einmündungsschwierigkeiten in das Beschäftigungssystem haben und dieser Anteil sich im Vergleich der 74/75er Generation zur 77/78er Generation eher erhöht hat, sollte nicht zu einer falschen Beruhigung führen.

Stellenwechsel

Koch (1980) kommt zu dem Ergebnis, es sei charakteristisch für den größten Teil der Diplom-Pädagogen (84 %), möglichst bald (nach spätestens ein bis zwei Jahren) die erste angetretene Stelle wieder zu verlassen, um nach erworbener Berufserfahrung auf besser dotierte Stellen zu gelangen. Er zieht den Schluß: „Diplom-Pädagogen in der Berufseingangsphase könnte man – etwas salopp – als ‘Job-Hopper’ mit dem Ziel ‘Akademiker-Arbeitsplatz’ beschreiben“ (Koch 1980, S. 18). Diese These kann durch die vorliegende Untersuchung weder für Universitäts- noch für Fachhochschulabsolventen bestätigt werden.

Über 40 % der Befragten sind heute noch in der gleichen Stelle beschäftigt, die sie nach ihrem Examen angetreten haben – wobei selbstverständlich die unterschiedlichen Abschlußjahrgänge in Rechnung gestellt werden müssen. Nur einmal gewechselt haben 35 % der Fachhochschul- und 33 % der Universitätsabsolventen. Demgegenüber steht lediglich ein Anteil von etwas mehr als 10 % (FHS: 9 %/ UNI: 13 %), die zwei- oder maximal dreimal gewechselt haben.

Gegen die Tendenz einer relativ raschen Fluktuation bei Sozialpädagogen in der ersten Berufsphase spricht auch die Tatsache, daß die Verweildauer auf der *ersten Stelle* für die Gesamtpopulation (N = 310) durchschnittlich 29,5 Monate, also knapp zweieinhalb Jahre, betrug. Unterschieden nach Absolventengruppen ergibt sich für die Gruppe der Fachhochschulabsolventen ein ähnlicher Mittelwert (28,8 Monate) wie für die Universitätsabsolventen (30,2 Monate).

Betrachtet man das Zeitspektrum der auf ihren Stellen Verweilenden näher, so zeigt sich, daß fast die Hälfte beider Gruppen länger als zwei Jahre (FHS: 45 %/UNI: 52 %) und immerhin noch 27 % mehr als drei Jahre das Beschäftigungsverhältnis in der ersten Stelle aufrechterhalten haben (FHS: 28 %/UNI: 28 %). Bei der Interpretation der möglichen Motive derjenigen, die ihren Arbeitsplatz nach 12 oder weniger Monaten verlassen haben, muß zudem in Rechnung gestellt werden, daß eine gewisse Anzahl aufgrund befristeter Verträge (z. B. auf ABM-Stellen) ihr Beschäftigungsverhältnis beenden mußten.

Die durchschnittliche Zeitdauer der Beschäftigung auf der *zweiten Stelle* betrug insgesamt – von 135 Befragten, die überhaupt je auf eine zweite Stelle wechselten – knapp 20 Monate; auch hierbei müssen die unterschiedlichen Abschlußjahrgänge in Rechnung gestellt werden.

Welche Gründe liegen nun diesen Wechseln von der ersten auf eine zweite Stelle zugrunde? Zur Klärung dieser Frage wurden den Sozialpädagogen ein Katalog möglicher Gründe für den Wechsel vorgegeben.

Genannt wurden dabei vor allem solche Motive, die aus der Unzufriedenheit mit der Art der Arbeitsorganisation, der Arbeitsatmosphäre und dem Ausmaß an Erfolgserlebnissen resultieren. Bei den Diplom-Pädagogen fällt auf, daß 37 % aller Wechsler – also 27 befragte Absolventen der Universität – unter anderem deshalb gewechselt haben, weil es „nur eine Übergangsstelle“ war. Von diesen hat jedoch etwa die Hälfte angegeben, daß das Beschäftigungsverhältnis der ersten Stelle entweder auf der Basis von Honorar- bzw. Zeit-

verträgen bestand, oder aber, daß die erste Stelle nebenberuflichen Charakter hatte. Es bleiben 13, das sind 16 % aller wechselnden Diplom-Pädagogen, von denen angenommen werden kann, daß sie die Stelle von Anfang an als „Übergangsstelle“ definierten, ein Motiv, das unter den restriktiven Bezuschussungsbedingungen etwa im Erziehungsdienst (Heimerziehung) in Baden-Württemberg gewissermaßen eine aufgenötigte Plausibilität erhält (vgl. Erlaß des Ministeriums für Arbeit vom 2. 3. 1976 zur Personalkosten-Bezuschussung von Diplom-Pädagogen im Erziehungsdienst). Die durch eine derartig eingreifende Stellenpolitik geförderte Abschottung gegenüber Diplom-Pädagogen ohne Berufserfahrung fordert geradezu auf, sich dort die andernorts verweigerte Berufserfahrung zu sichern, wo man ursprünglich die eigene Begabung und den Interessenschwerpunkt nicht angesiedelt hatte. Indem Berufsanfängern die Möglichkeit für eine adäquate Stellenbesetzung mit dem Verweis auf mangelnde Berufserfahrung gar nicht erst gegeben wird, wird einer Tendenz zur Fluktuation Vorschub geleistet.

Aspekte der Arbeitslosigkeit

Gibt es anhand unseres Datenmaterials Anzeichen dafür, daß das Beschäftigungssystem nicht alle sozialpädagogisch ausgebildeten Absolventen aufnimmt? Haben die Absolventen der – wie es oft heißt – „praxisnäheren“ Fachhochschulstudiengänge bessere Berufschancen oder werden die „statushöheren“, an der Universität ausgebildeten Diplom-Pädagogen von seiten des Beschäftigungssystems bevorzugt eingestellt? Der Tatbestand, daß sich in unserer Stichprobe rund 8 % als arbeitslos zum Zeitpunkt der Erhebung bezeichnen, ist in dieser Form zunächst relativ wenig aussagekräftig.

Unter methodologischen Gesichtspunkten muß man dabei in Rechnung stellen,

- daß Arbeitssuchende vielleicht weniger motiviert sind, einen berufspolitischen und wissenschaftspraktischen Zwecken dienenden Fragebogen auszufüllen und zurückzusenden, so daß unsere Stichprobe möglicherweise in diesem Punkt ein verzerrtes Bild gibt, was insofern allerdings auch für andere vorliegende Untersuchungen gelten würde;
- daß die Frage nach der Arbeitslosigkeit zum Zeitpunkt der Erhebung bei Absolventen, die zwischen 2 und 6 Jahren die Ausbildung beendet haben, nicht die typische Anfangsarbeitslosigkeit erfaßt, wie dies etwa bei Busch/Hommerich (1979) und Koch (1977, 1978 und 1980) der Fall ist, sondern auf ein generell höheres Beschäftigungsrisiko trotz vorzuweisender Praxis hinweisen könnte;
- daß durch die befürchteten oder aber real erfahrenen Schwierigkeiten bei der Berufseinstimmung von vornherein bzw. mit der Zeit eine mehr oder weniger gravierende Absenkung des Anspruchsniveaus in bezug auf einen der Ausbildung angemessenen Arbeitsplatz bei den Bewerbern stattgefunden hat, so daß sie zwar nicht faktisch arbeitslos, gleichwohl aber unter Bedingungen beschäftigt sind, die auf dem Arbeitsmarkt allgemein als unzumutbar gelten, etwa mit kurzfristigen

Zeit- und Honorarverträgen, oder als akademisch Ausgebildete auf Erzieherstellen und so im Sinne von Altrichter (1979) als „verdeckt arbeitslos“ bezeichnet werden können.

Unter der Voraussetzung, die der Begriff der „verdeckten Arbeitslosigkeit“ nahelegt, daß alle nicht Voll-Beschäftigten – egal ob gewollt oder ungewollt – Indiz für ein erhöhtes Beschäftigungsrisiko sind, können nach unserer Untersuchung rund 13 % als „verdeckt arbeitslos“ bezeichnet werden, wobei sich ebenfalls keine Unterschiede zwischen Fachhochschul- und Universitätsabsolventen zeigen. Allerdings läßt sich dieser Prozentwert nur dann als bildungspolitisch relevant betrachten, wenn die jeweilig spezifischen Gründe (z.B. Mutterschaft und Halbtagsarbeit) mit berücksichtigt werden.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch – bislang ein offensichtlicher Erhebungsmangel –, daß personenbezogene Daten, also die an Einzelpersonen gerichtete Frage „Sind Sie arbeitslos (gemeldet)?“, mit arbeitsmarktstrukturellen Daten konfrontiert werden müssen, also mit dem Verhältnis der jährlich in das Berufsfeld einmündenden Absolventen zu dem entsprechenden Stellenkegel an offenen Arbeitsplätzen.

Die folgenden Quoten müssen unter dem Vorbehalt betrachtet werden, daß sie diesem Vergleich mit den von den Landesarbeitsämtern aufgestellten Statistiken und den für die Examensjahrgänge 1974 bis 1978 offen gestandenen Stellen nicht unterzogen wurden. Interessant ist in diesem Zusammenhang jedoch die (mündliche) Auskunft des Landesarbeitsamtes Baden-Württemberg. Danach stellt sich die Verteilung der als arbeitslos Gemeldeten an ausgewählten Stichtagen wie folgt dar (es muß hierbei beachtet werden, daß es wesentlich mehr FHS-Absolventen als Uni-Absolventen gibt):

Stichtag	FHS		UNI		Verh. FHS:UNI
	Soz.Päd.	Soz.Arb.	Dipl.-Päd.	nicht def.	
Mai 1979	105	99	24	6	8,5 : 1
Sept.1979	136	88	21	6	10,5 : 1
Mai 1980	141	79	29	2	7,5 : 1

Von allen Befragten haben insgesamt 23 % angegeben, daß sie seit ihrer sozialpädagogischen Abschlußprüfung überhaupt einmal arbeitslos, 3,5 % zweimal und 0,1 % mehr als zweimal arbeitslos waren. Hierbei unterscheiden sich die beiden Absolventengruppen nur unwesentlich voneinander. Der Mittelwertvergleich zeigt darüber hinaus, daß diejenigen Befragten, die ihr Studium grundständig absolviert hatten, im Schnitt etwas länger arbeitslos waren als diejenigen, die mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung angetreten sind (6,4 vs. 8,7 Monate).

Vertritt Koch (1980) die These, daß die Anfangsarbeitslosigkeit das Hauptproblem für Diplom-Pädagogen in der Berufseinmündung ist, das sich nach erworbener Berufserfahrung allmählich abschwächt, so zeigt unser Vergleich zwischen anfänglicher und späterer Arbeitslosigkeit, daß sich der Anteil der Arbeitslosen bei den Fachhochschul-Absolventen zwar von 13 % auf 8 % verringert hat, bei den Diplom-Pädagogen jedoch mit 8 % konstant geblieben ist, sich also zum Zeitpunkt der Befragung 8 % der Absolventen beider Ausbildungsgänge als arbeitslos bezeichnen. Beide Gruppen liegen indessen, nicht nur gemessen am Anspruch der Vollbeschäftigung, sondern auch an der allgemeinen Arbeitslosenrate und der Arbeitslosenquote bei Akademikern, mit 8 % immer noch beunruhigend hoch.

Festzuhalten bleibt in bezug auf unsere eingangs dieses Abschnittes angestellte Vermutung von möglicherweise besseren Berufschancen entweder der „praxisnäheren“ oder aber der „statushöheren“ Absolventen, daß sich in unserer Untersuchung im Vergleich der Universitäts-Absolventen zu den Fachhochschulausgebildeten keinerlei Unterschiede zeigen. Behalten wir unsere oben gemachten Bemerkungen zur Aussagekraft von Daten über Arbeitslosigkeit im Auge, so können wir zusammenfassend sagen,

- a) daß sich im Vergleich zu den personenbezogenen Daten aus den Erhebungen von Busch/Hommerich (1979) und Koch (1978) das Beschäftigungsrisiko für Sozialpädagogen nach der ersten Berufsphase entgegen den Erwartungen *nicht* verringert; dies könnte darauf hinweisen, daß nicht allein mangelnde Praxis zur Erklärung von Anfangsarbeitslosigkeit herangezogen werden kann. Offensichtlich werden nicht alle Sozialpädagogen auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt, ob sie nun inzwischen langjährige Berufserfahrung erworben haben oder nicht;
- b) daß insgesamt aber in allen derartigen Untersuchungen möglicherweise nicht unerhebliche Fehlerquellen liegen (etwa durch eine geringere Antwortbereitschaft der Nichtbeschäftigten). Ebenso können zuverlässige Daten über die Rekrutierungskriterien des Beschäftigungssystems und daraus erwachsenden Beschäftigungsrisiken nur auf der Basis sozial-epidemiologischer Gesamterhebungen in ausgewählten Regionen gemacht werden, also mit Hilfe der Konfrontation einer Bedarfserhebung aufgrund vorhandener psychosozialer Problemlagen und fiskalischer Mittel der Anstellungsträger vor dem Hintergrund des entsprechend ausgebildeten Angebots an Arbeitskräften.

Charakteristisch für das Berufsfeld von Sozialpädagogen ist eine z. B. im Vergleich zu dem von Lehrern immens breite Streuung der Tätigkeitsbereiche und der Adressatengruppen. Hierzu liegen in der Forschung genügend ausdifferenziert erhobene Ergebnisse vor, ebenso wie zur Frage etwa der Berufszufriedenheit (vgl. Busch/Hommerich 1980), so daß wir darauf verzichten, das dazu von uns erhobene Material hier auszubreiten. Unsere Daten bestätigen – dies sei lediglich erwähnt – die von Busch/Hommerich vertretene These, daß die arbeitsorganisatorischen Rahmenbedingungen und Handlungsspielräume in der Regel wichtiger für die Berufszufriedenheit von Sozialpädagogen sind als die Höhe ihres Einkommens.

Wir konzentrieren uns auf einige andere Aspekte. Geht man der Frage nach, ob und in welcher Weise Sozialpädagogen bei einem Stellenwechsel zugleich einen Wechsel ihres bisherigen Tätigkeitsfeldes vornehmen, ob also bestimmte Ab- oder Zuwanderungstendenzen sichtbar werden, so muß man im Auge behalten, daß Schlüsse auf dahinterliegende Motive nicht umstandlos gezogen werden dürfen. Besonders in der Frage der Zuwanderungsbewegungen ist es keineswegs gesichert, daß bestimmte Tätigkeitsgebiete gegenüber anderen bewußt angestrebt werden, weil sich nicht immer solche Alternativen anbieten, zwischen denen man nach eigener Präferenz auswählen könnte.

An unserer Population lassen sich jedoch gewisse Auffälligkeiten unterscheiden:

- a) Bezogen auf eine Gesamtzahl von 131 Stellenwechslern kann davon gesprochen werden, daß es für den Bereich *Heimerziehung* einen *Abwanderungstrend* gibt (23 %), hin zu *Rehabilitationseinrichtungen Behinderter* (11 %). Zu vermuten ist, daß sich darin die für die Erreichung pädagogischer Elementarziele verhängnisvolle, in der Heimerziehung gleichwohl typische Fluktuation der Mitarbeiter ausdrückt. Äußerungen über unzumutbare Arbeitsbedingungen und organisatorische Dauerkonflikte sind nicht selten.
- b) Ein ähnlicher Trend macht sich bemerkbar im Bereich *Lehre und Forschung*. Einer Quote von 23 % abwandernden Sozialpädagogen stehen 12 % Zuwanderungen gegenüber. Es ist zu vermuten, daß auslaufende Forschungsprojekte und Zeitverträge dafür verantwortlich gemacht werden müssen.
- c) Diesen Ergebnissen steht ein *Zuwanderungstrend zur Beratungstätigkeit* im weitesten Sinne gegenüber (Fach-, Ehe-, Familien- und Erziehungsberatung). Hier ist eine Zunahme in Höhe von 18 % zu verzeichnen. Interessant ist dabei die

Beobachtung, daß von all jenen, die innerhalb des gleichen Tätigkeitsbereichs gewechselt haben (N = 36) die in Beratungsfeldern Tätigen ein Drittel dieser Gruppe darstellen. d) Im Bereich *Ämter und Verwaltungseinrichtungen* (Jugend- und Sozialamt, Familienfürsorge, Jugendgerichtshilfe) ist ein Zuwanderungsanteil von 16 % gegenüber einem Abwanderungsanteil von 9 % zu verzeichnen. Die übrigen Verlagerungen von Tätigkeitsfeldern im Rahmen beruflicher Veränderung verteilen sich auf andere Felder (z. B. Nichtseßhaftenhilfe, Referententätigkeit etc.).

Berufliche Entwicklung im Kontext finanzieller Auf- und Abstiegstendenzen

Über 40 % der Diplom-Pädagogen erhielten auf ihrer ersten Stelle Gehälter in den Gehaltsgruppen BAT VI–IVa; bei den Absolventen der Fachhochschulen waren dies knapp 75 %. Nur 3 % der ehemaligen Fachhochschüler wurden besser als BAT IVa bezahlt. Von den Diplom-Pädagogen waren etwas weniger als 30 % in den Besoldungsgruppen BAT III und höher eingruppiert. Der Rest der Teilpopulationen (FHS und UNI) erhielt Honorar- bzw. Zeitverträge oder war auf nebenamtlichen Stellen.

Interessant ist nun die Klärung der Frage, welchen quantitativen Zuwachs diejenige Gruppe erfährt, die in den Besoldungsgruppen BAT III und besser eingruppiert war, ob und in welcher Anzahl sich finanzielle Auf- und Abstiegskarrieren nachweisen lassen. Konzentriert man sich zu diesem Zweck auf das Besoldungsspektrum aller Befragten in ihrer letzten Stelle, so wird deutlich, daß sich der Anteil dieser Gruppe nur geringfügig erhöht hat (FHS: ca. 3 %/UNI: ca. 5 %). Demgegenüber steht ein in seiner Quantität seit der ersten Stelle nahezu unveränderter Block, der bis BAT IV-Bezahlten (FHS: 85 %/UNI: 44 %). Unterzieht man die Wechselprozesse einer genaueren Analyse, so ist zunächst allgemein festzuhalten, daß es quantitativ gesehen gleichsam sich gegeneinander aufwiegende Auf- und Abstiegstendenzen zu sein scheinen, die zur Erklärung der Tatsache herangezogen werden könnten, daß sich die Anzahl der besser als IVa-Bezahlten nur geringfügig erhöht.

Von 54 Fachhochschulabsolventen, die von der ersten auf eine zweite Stelle gewechselt haben, sind 18 im Spektrum der Gehaltsgruppen Vb–IVa angehoben worden. Innerhalb dieser Bandbreite befinden sich 7 Absolventen, die andererseits eine Verringerung ihres Gehalts in Kauf genommen haben. Der Rest hatte weder eine Auf- noch eine Abgruppierung zu verzeichnen. Verfolgt man diese Prozesse für Diplom-Pädagogen, so läßt sich erkennen, daß von 69 ihre erste Stelle verlassenden Universitätsabsolventen die Mehr-

heit ebenfalls innerhalb dieses Spektrums aufsteigt und nur 5 % (N = 8) auf ihrer derzeitigen Stelle höher als BAT IVa bezahlt werden. Zu diesen müssen noch 4 Diplom-Pädagogen hinzugezogen werden, die von einer nebenberuflichen, geringer bezahlten Stelle sofort auf eine BAT II-Stelle gelangten. Gleichzeitig muß aber gesehen werden, daß dieser aufsteigenden Gruppe die Anzahl derer gegenübersteht, die trotz eines – wenn auch selten krassen – finanziellen Abstiegs zu wechseln bereit waren (rund ein Drittel der 69 Stellenwechsler). Der Rest der wechselnden Diplom-Pädagogen erhielt die gleiche Eingruppierung wie auf der ersten Stelle.

Charakteristisch für die Gruppe, die zum Zeitpunkt der Befragung gleichsam auf „Akademiker-Gehaltsniveau“ bezahlt wird, sind folgende Merkmale:

- Die Größe dieser Gruppe beträgt, bezogen auf die gesamte Stichprobe 22 %, das sind 67 Befragte.
- Von diesen sind 91 % Diplom-Pädagogen und 9 % Fachhochschulabsolventen.
- Lediglich jeder dritte Diplom-Pädagoge wird besser als BAT IVa bezahlt.
- Davon haben wiederum 36 % ihr Studium grundständig absolviert, während 28 % eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen konnten; 20 % hatten bereits einen anderen Studienabschluß und 15 % wählten Sozialpädagogik als Aufbaustudium.

Bei der genaueren Analyse der Frage, in wievielen Fällen Wechsel nötig waren, um eine Stelle zu besetzen, die besser als BAT IVa dotiert ist, zeigt sich, daß in der Hälfte der Fälle die Eingruppierung der ersten Stelle entscheidend war und dies mit hoher Wahrscheinlichkeit für Absolventen mit Doppel- oder Zusatzqualifikationen.

Faßt man einige wichtige Aspekte der beruflichen Entwicklung zusammen, so wird deutlich, daß

- sich Strukturveränderungen vor allem in der Heimerziehung, der Beratung sowie der Forschung und Lehre feststellen lassen und daß
- das Finanzspektrum sich als relativ wenig durchlässig hinsichtlich möglicher Aufstiegstendenzen größeren Umfangs erweist: Von Karrieren im klassischen Sinn kann nur in wenigen Fällen die Rede sein.

Verdrängung und Konkurrenz in der sozialen Arbeit

Die Auswertung der Frage nach der Ausbildung des Vorgängers auf dem hiesigen Arbeitsplatz zeigte, daß Diplom-Pädagogen in 15 % der Fälle Sozialarbeiter oder Sozialpädagogen ablösten. Jeder dritte Fachhochschulabsolvent

wiedermum gelangte auf eine Stelle, auf der auch bereits vorher ein Gruduiierter arbeitete. Ein weiteres Drittel der Fachhochschüler besetzte eine neu eingerichtete Stelle und der Rest einen Arbeitsplatz, dem ein Vorgänger mit nicht-akademischem Abschluß vorausging (z. B. Fürsorger, Gemeindefelder, Jugendleiter u. ä.). Fast jeder zweite Universitätsabsolvent hat eine neue eingerichtete Stelle besetzt. In geringem Umfang wurden auch Stellen besetzt, die vorher von Lehrern (10), Theologen (9) oder anderen Akademikern besetzt waren.

So relativieren und entdramatisieren zwar die vorliegenden Ergebnisse die These von der Verdrängung der Fachhochschulabsolventen durch die Diplom-Pädagogen. Im Endeffekt – angesichts der quantitativen Verteilung von Fachhochschul- und Universitätsabsolventen (ca. 6:1) – werden nach unseren Ergebnissen nicht einmal 5 % der Fachhochschulabsolventen durch Diplom-Pädagogen „verdrängt“. Eine Verschärfung der Situation dürfte aber dann zu erwarten sein, wenn die Expansionstendenz in Teilbereichen des psychosozialen Sektors, wie sie in den letzten zehn Jahren stattgefunden hat, nachläßt, oder sogar bereits eingerichtete Stellen in größerem Umfang wieder beseitigt werden.

Korrespondierend mit dieser Einschätzung sind die Ergebnisse zu interpretieren, die die Auswertung der Frage nach eventuell vorhandenen *Substitutionsbefürchtungen* ergab. Dabei zeigt sich, daß weit über die Hälfte aller Befragten keine diesbezüglichen Befürchtungen hat (FHS: 59 %/UNI: 61 %), während allerdings fast ein Drittel hierzu keine Angaben machte.

Ein weiterer Beleg hierfür ergibt sich im Zusammenhang mit der Frage, ob man sich wegen des eigenen Ausbildungshintergrundes durch Anstellungsträger gegenüber anderen Berufsgruppen *benachteiligt* fühlt. Die Hälfte aller Befragten stellt eine Benachteiligung von seiten der Anstellungsträger fest (FHS: 56 %/UNI: 50 %); nahezu ein Drittel der Befragten macht keine Angaben. Bei durchschnittlich zwei genannten Berufsgruppen von denjenigen, die mit „Ja“ geantwortet haben (N = 78), zeigt sich bei Diplom-Pädagogen die leichte Tendenz, sich vorrangig gegenüber Diplom-Psychologen (11 % der Nennungen), aber auch gegenüber Sozialarbeitern und Sozialpädagogen (18 % der Nennungen) benachteiligt zu fühlen. Dies ist jedoch angesichts der geringen Zahl eine Indikation mit geringem Aussagewert.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Stichwortartig sollen hier einige geschlechtsspezifische Besonderheiten erwähnt werden, die sich aus der Analyse des Datenmaterials herauskristallisieren lassen:

– *Arbeitslos* sind derzeit rund 11 % der Frauen gegenüber nur 6 % der Männer. Ungeklärt bleibt, ob die höhere Arbeitslosigkeit der Frauen auf „persönlicher Willensentscheidung“ (Kinder etc.) beruht oder im Kontext geschlechtsbezogener Auswahlverfahren der Nachfrageseite gesehen werden muß.

– *Honorar- und Zeitverträge* haben rund 10 % der Frauen, jedoch nur 4 % der Männer. Zur Erklärung dieser Differenz kann sowohl die doppelte Berufsrolle von Frauen (Haushalt und Beruf) herangezogen werden als auch die Tatsache, daß bestimmte geschlechtsspezifische Ausschreibungskriterien der Stellen vorliegen, die eine – zeitlich nicht befristete – Vollzeitbeschäftigung an die Voraussetzung „Mann“ koppeln, womit Zeit- und Honorarverträge in der Sozialarbeit hauptsächlich Frauen vorbehalten bleiben.

– Von 67 besser dotierten Stellen (definiert als BAT III und höher) haben Frauen nur 25 inne, was lediglich ein gutes Drittel ausmacht. Vergleicht man dieses Ergebnis mit der Zusammensetzung der Gesamtstichprobe (172 Frauen, 133 Männer), so ergibt sich eine noch krassere Verschiebung in der Besoldungshierarchie zu Ungunsten der Frauen: Den 172 (56 %) weiblichen Sozialpädagogen mit 25 hochdotierten Stellen (14,5 % der Gesamtzahl der Frauen) stehen 133 (44 %) männliche Sozialpädagogen mit 42 hochdotierten Stellen (32 % der Gesamtzahl der Männer) gegenüber.

Zur Bedeutung von Studium und Weiterbildung für die praktische Arbeit

Fragen nach der Bedeutung des Studiums für die Praxis der Sozialarbeit müßten erörtert werden im Vergleich von Studienkonzepten und Studienpraxis auf der einen Seite und auf der anderen Seite von Selbsteinschätzungen des Studiengewinns und einer Einschätzung dessen, was für die gegebene Alltagspraxis sich vom Studium her als relevant bewährt. Wir beschränken uns jedoch auf einige Pauschalhinweise. Auf die Frage nach der Erinnerung daran, welche beruflich wichtigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sozialpädagogikstudium erworben wurden, haben 95 Fachhochschulabsolventen und 154 Universitätsabsolventen geantwortet. Die Antworten lassen sich nach fünf Schwerpunkten bündeln:

1. *Kenntnis von Theorien* (Gesellschaftstheorie, Interaktionstheorie, Wissenschaftstheorie, Psychoanalyse usw.) wird in 30 % der Nennungen von Fachhochschulabsolventen und 37 % der Nennungen der Universitätsabsolventen als relevant angegeben; diese Kategorie hat bei Universitätsabsolventen den höchsten Prozentwert, bei Fachhochschulabsolventen immerhin den zweithöchsten.

2. Kenntnis *allgemeiner Elemente von Handlungskompetenz* (Fähigkeit zum kritischen Denken; Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen; Fähigkeit zu selbstkritischer Distanz) wird von Fachhochschul- und Universitätsabsolventen fast gleichmäßig angegeben (FHS: 14 %/UNI: 16 %).
3. Die Vermittlung *theoretisch/praktischer Fähigkeiten* z. B. Strukturieren, Analysieren, Texte schreiben können werden von 7,2 % der Fachhochschulabsolventen und 12,8 % der Universitätsabsolventen genannt.

In den drei bis jetzt dargestellten Kategorien sind Antworten zusammengefaßt, die die Einschätzung der direkten oder indirekten *Nützlichkeiten von Theorie und Wissenschaft* für die sozialpädagogische Praxis angeben; zusammengekommen machen diese drei Gruppen gut die Hälfte aller Nennungen aus; nämlich 63 % bei den Universitätsabsolventen und 50 % bei den Fachhochschulabsolventen. Diese Zahlen können u. E. nur als Beleg dafür genommen werden, daß die ehemaligen Absolventen aus der Erfahrung der Praxis heraus ihre Ausbildung gerade in ihren theoretischen Aspekten als sinnvoll und hilfreich erleben.

4. Eine vierte Gruppe von Antworten bezieht sich auf den *Erwerb sozialpädagogischer Methoden und Kenntnisse* wie z. B. Rechtskenntnisse, Einzelfallhilfe und Gesprächsführung. Diese Kategorie ist mit 42 % der Antworten die größte Kategorie bei Fachhochschulabsolventen und mit 29 % immerhin die zweitgrößte bei Universitätsabsolventen. Die Bedeutung für die Fachhochschulabsolventen ergibt sich daraus, daß gerade diese Lehrgegenstände im Curriculum der Fachhochschulen einen breiteren Raum einnehmen als in der Universität.

5. Eine fünfte Kategorie der Nennungen umfaßt Antworten, die die *Bedeutung emotionaler und personenbezogener Faktoren* betonen, also von Selbstvertrauen, von der Fähigkeit, eigene Möglichkeiten realistisch einzuschätzen, von Einfühlungsvermögen, vom Erwerb bestimmter Einstellungen gegenüber den Klienten usw. (FHS: 6 %/UNI: 6 %).

Auf die Frage nach Vorschlägen zur Verbesserung der Ausbildung haben 77 % der Fachhochschulabsolventen und 85 % der Universitätsabsolventen positiv geantwortet.

a) Auf *Praxis* bezieht sich bei beiden Absolventengruppen die knappe Hälfte aller Nennungen (47 % bei Fachhochschulabsolventen und 45 % bei Universitätsabsolventen). Innerhalb dieser Nennungen sind die auffälligsten Konkretisierungen der Wunsch nach *mehr Praxis* (FHS: 26 %/UNI: 15 %) und der Wunsch nach einem *Projektsstudium* (FHS: 21 %/UNI: 19 %).

Auffallend bei diesen Antworten scheint uns zum einen, daß die Absolventen der Fachhochschule mindestens ebenso häufig eine stärkere Praxisorientierung für wünschenswert halten wie Diplom-Pädagogen. Es wäre im Vergleich mit anderen Regionen zu prüfen, inwieweit diese Entsprechung damit zusammenhängt, daß die Tübinger Prüfungsordnung vergleichsweise hohe Praxisanteile verbindlich macht – insgesamt bis zu acht Monaten – oder ob sich der oft ja sehr entschiedene diskutierte Unterschied zwischen Fachhochschulen und Universitäten in bezug auf die Theorie-Praxis-Vermittlung aus der Sicht der Absolventen doch als weniger gravierend erweist.

Auffallend scheint uns – zum anderen – die Forderung nach dem Projektstudium, nach einem Studium also, in dem eine systematische, wissenschaftliche Abarbeitung an praktischen Problemen, also die Vermittlung von Theorie und Praxis im Vordergrund steht. Die Intention dieses Wunsches wird gestützt durch die allgemeine Forderung nach einer *besseren Verzahnung von Theorie und Praxis* (FHS: 7 %/UNI: 11 %). Sie wird ebenso gestützt dadurch, daß die Forderung nach mehr Praxis bisweilen Hand in Hand geht mit der Warnung, Theorie nicht zu verkürzen bzw. mit der Forderung nach mehr und besserer Theorie. 4 % der Nennungen bei Universitäts- und 11 % der Nennungen bei Fachhochschulabsolventen fordern ausdrücklich mehr/bessere Theorie; dem steht allerdings gegenüber, daß halb so häufig bei Fachhochschulabsolventen auch weniger Theorie für die Ausbildung gewünscht wurde.

b) In bezug auf *Studieninhalte* werden von den Fachhochschulabsolventen vor allem mehr Methoden und Kenntnisse über Therapien usw. eingeklagt (mit 17 % der Nennungen), ein erstaunlich intensiver Wunsch angesichts der Tatsache, daß die Vermittlung der hier einschlägigen Kenntnisse innerhalb der Fachhochschule ja einen weiten Raum einnimmt. Dem Fachhochschul-Curriculum entspricht es, daß Vorschläge in bezug auf Recht und Verwaltung von Fachhochschulabsolventen nur geringfügig geäußert werden (7 % der Nennungen beziehen sich auf eine bessere Ausbildung in Verwaltung und Organisation).

In beiden Bereichen sind die Defizite bei Universitätsabsolventen gravierender: 32 % der Nennungen beziehen sich auf Methoden, Therapien, Interventionstechniken, 20 % auf Rechts- und Verwaltungskenntnisse. Dies entspricht dem – in zurückliegenden Jahren jedenfalls gegebenen – geringeren Gewicht der einschlägigen Veranstaltungen im Universitätsstudium, gleichwohl wiederum nicht in einem Umfang, wie dies häufig dramatisierend als das *entscheidende* Defizit universitär ausgebildeter Sozialpädagogen bezeichnet wurde.

Eine letzte Gruppe von Verbesserungsvorschlägen bezieht sich auf *Selbsterfahrungsmöglichkeiten* während des Studiums (FHS: 18 %/UNI: 11 %). Daß dieser Punkt bei Fachhochschulabsolventen häufiger geäußert wird, könnte seinen Grund haben in der stärkeren und strafferer Strukturierung des Studiums an Fachhochschulen.

c) Die Vorschläge zur *Studienorganisation* könnten diese Vermutung stützen: Knapp 20 % der gemachten Vorschläge beziehen sich nämlich bei Fachhochschulabsolventen auf eine stärkere Berücksichtigung der persönlichen Entwick-

lung im Studium, damit einhergehend ebenfalls knapp 20 % der Nennungen, die weniger Leistungsdruck und Prüfungen vorschlagen. Die Universitätsabsolventen machen zwar keine diesbezüglichen Vorschläge, fordern aber mit gleichem Gewicht eine veränderte, bessere Hochschuldidaktik.

In diesem Zusammenhang kann noch eine letzte Gruppe von Vorschlägen angeführt werden, die sich auf die *Struktur der Ausbildung* in Form eines grundständigen oder eines Aufbaustudiums beziehen: 14 % der gemachten Vorschläge seitens der Universitätsabsolventen befürworten, den Diplompädagogik-Studiengang nicht als gleichsam „grünes“ Studium zu realisieren, sondern auf der Basis einer abgeschlossenen Berufsausbildung und einer anschließenden beruflichen Tätigkeit.

Die Diskussion dieses zuletzt angeführten Plädoyers für ein nicht „grünes“ Diplomstudium ist indessen nur angemessen, wenn sie geführt wird im Kontext der Ergebnisse über die realen Berufskarrieren von Studenten mit unterschiedlichen Voraussetzungen und mit bildungspolitischen Zielvorstellungen. Gerade die Rekonstruktion der Berufskarrieren von sozialpädagogischen Aufbaustudenten macht die bildungspolitische Ambivalenz dieser Studienform deutlich: Entweder wird dieser Weg der Ausbildung gleichfalls als „Aufstiegsmöglichkeit“ gewählt – dann jedoch meist unmittelbar im Anschluß an das Fachhochschulstudium, also ohne berufspraktische Erfahrung. Oder aber, das Aufbaustudium wird nach mehrjähriger Berufspraxis begonnen, mit der offensichtlichen Intention, sich weiter zu qualifizieren, was eine ungleich adäquatere Form der Ausbildung darstellt – dann allerdings in aller Regel um den Preis einer hochqualifizierten Arbeitskraft (mit bis zu drei Berufsausbildungen), mit unattraktivem Status und – gemessen an den vergleichbaren erworbenen beruflichen Qualifikationen anderer Professionen – einer schlechten Entlohnung; berufssoziologisch gesprochen: Hohe Qualifikationserwartungen bei nur geringen Gratifikationsmöglichkeiten.

Im Zusammenhang mit der Frage nach Desideraten im Studium steht die Frage nach den Aufgaben und Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung seitens der Hochschule. Wir haben gefragt, wo und wie Kenntnis bzw. Fähigkeiten, die über das im Studium Erlernte hinaus gehen, vermittelt werden sollten. Zuallererst werden *Zusatzangebote der Hochschulen während und nach der Ausbildung* gewünscht. Dies deutet – so scheint uns – darauf hin, daß es einem großen Teil der Befragten wünschenswert erscheint, die eher praktischen Kenntnisse und Fähigkeiten, die im Studium vermißt worden sind, sich nicht isoliert irgendwo anzueignen, sondern im Kontext mit den von Hochschulen zu erwartenden

Möglichkeiten einer Vermittlung zu theoretisch-reflexiven Aspekten der jeweiligen Problemlagen. Die Antworten zeigen aber auch eine höhere Erwartung der Fachhochschulabsolventen an Weiterbildungsinstitutionen und private Weiterbildung; dies hat seinen Grund wohl auch darin, daß Fachhochschulabsolventen traditionell „Kunden“ der Fortbildungsinstitutionen sind. Die Universitätsabsolventen jedenfalls setzen ihre Erwartungen deutlicher auf die eigene Hochschule.

Zur Veränderung der professionellen Identität

Unter der Voraussetzung, daß erst der langfristige Umgang im beruflichen Alltag die Herausbildung feldspezifischer Handlungsfähigkeit ermöglicht, erscheint ein Verständnis von „Berufssozialisation“, das diese bereits als ein Resultat der Hochschulausbildung begreift, als nicht hinreichend, da die Bewältigung des beruflichen Alltags Verarbeitungsweisen eigenen Charakters hervorruft. Um typische Verläufe dieses Sozialisationsprozesses zu untersuchen, erscheint die Frage sinnvoll, wie sich individuelle Erwartungen hinsichtlich eigener Handlungsmöglichkeiten in sozialpädagogischen Berufsfeldern allmählich verändern, wie sich Deutungsmuster, Wünsche, Hoffnungen und Erwartungen neu strukturieren, kurz: wie sich erste Formen professioneller Identität weiterentwickeln.

Um einen Einblick in die Veränderung von Erwartungen hinsichtlich eigener Handlungsmöglichkeiten zu bekommen, die die Befragten im Verlauf ihrer bisherigen Berufspraxis allmählich kennengelernt haben, ist um die Beantwortung der Frage gebeten worden: „Welche der Ziele und Hoffnungen, die Sie zu *Beginn Ihrer Berufstätigkeit* hatten, erscheinen Ihnen heute illusorisch?“ Bei der Auswertung der qualitativ erhobenen Daten zeigte sich, daß die Befragten die im Rückblick als „illusionär“ gedeuteten Ziele und Hoffnungen zu folgenden Einstellungsobjekten in Beziehung setzten:

- a) Adressaten und Klienten,
- b) personelle, institutionelle und strukturelle Vorgegebenheiten,
- c) Selbstbilder,
- d) Dauer von Veränderungen (Zeitperspektiven).

a) *Illusionen, die sich auf das Verhältnis der Befragten zu Adressaten und Klienten beziehen:* Auffällig häufig wurden in bezug auf den „helferischen Aspekt“ Antworten gegeben, die darauf hinweisen, daß die Schwierigkeit unterschätzt worden ist, den oft als irreversibel fortgeschritten empfundenen Grad einer Verhaltensauffälligkeit oder einer psychischen bzw. körperlichen Devianz von Klienten akzeptieren und angemessen einschätzen zu lernen. Die Bandbreite der

Veränderungsmöglichkeiten wurde anfangs für größer gehalten, als sie sich im Verlauf längerer Tätigkeit tatsächlich erwies: „Wenn's hoch kommt, kann man 25 % der Mädchen noch helfen; der Rest schafft's später oder nie“ (Zitat aus einem Fragebogen).

Dabei muß erwähnt werden, daß in einigen Fällen auch über Schwierigkeiten berichtet wurde, den eigenen Anspruch – zu helfen – mit den Vorstellungen von Adressaten in Einklang zu bringen, um auf diese Weise einen gemeinsamen Prozeß einzuleiten. Die Konsequenzen, die einige Befragte aus dieser Einsicht zogen, bestanden vor allem in der Modifikation pädagogischer Einstellungen (z. B. „Abbau der omnipotenten Rolle des Helfers“; „Es ändert sich nur das, was die Familien selber wollen“), oder aber in dem Trend, die Verantwortung für das Zustandekommen von Problemlösungsversuchen verstärkt von der Bereitschaft des Adressaten abhängig zu machen: „Ich kann nicht für andere Verantwortung übernehmen, sondern muß zur Übernahme persönlicher Verantwortung befähigen“. Diese, gleichsam sich von einem Übermaß an Identifikation mit dem helferischen Anspruch distanzierende Konsequenz geht einher mit der Anstrengung, daß man sich selbst nicht für unlösbare Probleme schuldig fühlt, obwohl man sie ständig vor Augen hat. Diese Tendenz steigert sich in einigen Fällen zu Anzeichen von Resignation, wie sie sich in folgenden Äußerungen ausdrückt: „Kann als Einzelne wenig verändern; institutionalisierte Sozialarbeit hat nicht primär den Anspruch, zu verändern, sondern ihre Institutionen zu erhalten“; oder: „Hatte die Illusion, daß der Versuch, in der Situation der obdachlos gewordenen Jugendlichen durch kurzfristige Interventionen helfen zu können, durch enormes Engagement gelänge“.

b) Illusionen, die sich auf personelle, institutionelle und strukturelle Vorgegebenheiten beziehen: Gewinnt man aus den oben beschriebenen Ergebnissen den Eindruck, daß Sozialarbeit vor allem dann desillusionierend wirkt, wenn allzu oft erst im nachhinein die Notwendigkeit präventiver Maßnahmen erkennbar wird, so richtet sich die im Studium erworbene Fähigkeit, die Entstehung sozialer Probleme im Kontext von gesellschaftlichen Strukturen zu begreifen, vor allem kritisch gegen mangelhafte institutionelle Bedingungen und weniger direkt gegen gesamtgesellschaftlich verursachte Defizite (z. B. auf dem Wohnungsmarkt, psychosoziale Unterversorgung).

Unterschätzt wurde die Begrenztheit der durch mangelhafte Ausstattung, zu hohe Klientenzahlen und zu geringen finanziellen Spielräumen gekennzeichneten Möglichkeiten, innerhalb und mit Hilfe von Institutionen in größerem Umfang

tätig sein zu können. Rollenselbstdeutungen wurden in der Weise vorgenommen, daß insbesondere institutionelle Funktion und pädagogischer Anspruch als in ständiger Spannung stehend ausgehalten werden mußte: „Die Koppelung von Beratung und Aufsicht verhindert eine eigentliche Beratungstätigkeit.“ Oder: „Helfen ist nicht immer möglich und sinnvoll, da der Sozialarbeiter oft zwischen Klient und Institution steht und auch Interessen der Institution und der Gesetze wahrnehmen und ausüben muß.“ Oder: „Ich bin Helfer von Amts wegen und nicht von den Betroffenen angefordert oder ausgewählt; dadurch entstehen starke Einschränkungen“.

Am häufigsten wurden illusionäre Vorstellungen geäußert in bezug auf die Möglichkeit, innerhalb der Institutionen Einfluß auf konzeptionelle und sozialpolitisch wirksame Entscheidungen nehmen zu können: „Da ich keinerlei mit Kosten verbundene Entscheidungen treffen kann – diese werden von Bürgermeistern getroffen –, kann ich mich mit meinen sozialpädagogischen Argumenten oft nicht durchsetzen“. Hier wird deutlich, wie groß die Kluft war zwischen der Hoffnung, lang eingeschnittene Traditionen, Verfahren und Regeln modifizieren zu können und der Erfahrung, wie groß deren Beharrungsvermögen ist.

Ein weiteres Element der beruflichen Sozialisation besteht in der Einsicht, daß es weitaus schwieriger als erwartet war, über pädagogische Arrangements zur demokratischen Willensbildung, ja überhaupt zur Sensibilisierung für politische Abläufe beitragen zu können. Politische Ansprüche mit pädagogischen zu verbinden, wurde im Laufe der Berufstätigkeit als zunehmend problematisch gedeutet – sofern diese Ansprüche überhaupt je bestanden haben.

Der „politische Aspekt“ der Arbeit wird – so kann man zusammenfassen – theoretisch zwar gesehen und auch für die eigene Orientierung als wichtig erachtet, die Chancen einer vielleicht für möglich gehaltenen Umsetzung im Rahmen sozialpädagogischer Aktivitäten jedoch erheblich skeptischer eingeschätzt: „Zeitaufwand für die tägliche Arbeit und das tägliche Eingespantsein lassen politische Ziele und Hoffnungen bald untergehen“. Politisches Engagement hat seinen Ort – nach allem was sich zeigt – nicht im „pädagogischen“, sondern im „privaten“ Alltag. Sofern nicht beides umstandslos mit politischem Handeln gleichgesetzt wird, gilt der Satz eines Befragten, um die Situation zu kennzeichnen: „Politische Arbeit läuft außerhalb des Jobs Sozialarbeit“.

Nicht selten sind Äußerungen, in denen das Bedauern darüber zum Ausdruck gebracht wird, daß Kollegen oder Vor-

gesetzte allzusehr durch routinisierte Abläufe geprägt sind. Erwartungen, die sich darauf bezogen haben, daß die Kooperation mit Kollegen in sehr viel größerem Ausmaß zu Neuerungen oder gar sozialpolitischen Einflußnahmen führen würde, drücken sich aus in Sätzen wie etwa: „Da meine Vorgesetzten mich wenig unterstützen und die pädagogische Arbeit nicht für wichtig genommen wird, habe ich wenig Möglichkeiten, etwas zu ändern“. Oder: „Sozialarbeiter sind ein Volk von Individualisten, das sich schlecht untereinander solidarisieren kann. Oft 'gute' Leute gehen auf im Einzelfall, sind ständig überlastet (aber auch zufrieden dabei) und nehmen sich zuwenig Zeit für das Gespräch mit Kollegen, um über Strukturveränderungen und Arbeitsvereinfachungen nachzudenken.“

c) Illusionen, die sich auf das Selbstbild von Sozialpädagogen und die Wirkung ihrer Anstrengungen beziehen: Untersucht man die Statements, die darauf verweisen, daß man sich selbst und das Ausmaß der möglichen Erfolgserlebnisse zu Beginn der Berufstätigkeit falsch eingeschätzt hatte, so fällt auf, daß einer der wichtigsten Sozialisationsleistungen offensichtlich darin besteht, akzeptieren zu lernen, daß die Undeutlichkeit von Erfolgen, ihre geringe Sichtbarkeit und ihre Seltenheit, der hohe Grad an Abstraktheit, in dem Lernprozesse von Adressaten ablaufen und der diesbezüglich nur sporadischen Rückmeldungen, anhand deren eigene Anstrengungen eingeschätzt und ggfs. positiv verstärkend erfahren werden können, für die praktische Sozialarbeit wohl typisch sind. Deshalb müssen auch hierbei die größten Frustrationen ertragen werden: „Es fehlt mir ein Resultat, z. B. sehe ich nicht, was ich an einem Arbeitstag geleistet habe. Ich habe gelernt langfristiger zu denken, zu planen und Geduld zu haben.“ Erstaunlich häufig wird davon berichtet, daß Erfolgserlebnisse und positive Rückmeldungen im Vergleich zur geleisteten Arbeit deutlich geringer sind als ursprünglich angenommen.

Ähnliches gilt auch für die enttäuschte Annahme, daß Anstrengungen zur Veränderung, seien es strukturelle, konzeptionelle oder Verhaltensänderungen bei Adressaten, sehr viel schneller zum Ziel führen würden und dauerhafter bleiben, als dies im Alltagsgeschäft erlebt werden kann. Sozialarbeit als das „Bohren dicker Bretter“ begreifen zu lernen; die eigene Bedeutung als Sozialpädagoge – und das heißt auch die eigene Bedeutungslosigkeit – für die unter komplexen Einflüssen lebenden Adressaten einschätzen zu können; abzusehen, wie lange und mit welchen Mühen kleinste Veränderungen sich vollziehen und dabei ständig mit Rückfällen rechnen zu müssen: dies alles sind entscheidende Erfahrungen, die die Herausbildung und Entwicklung einer professionellen Identität von Sozialpädagogen bestimmen:

„Das dauernde Erleben des krassen Widerspruches zwischen dem Erkennen der Ursachen von Lebensproblemen einerseits und den daran gemessenen Einflußmöglichkeiten empfinde ich als belastend.“ Oder: „Umgang und persönlicher Kontakt mit Menschen war mal reizvoll für mich; heute belastet mich nur noch, das Elend der Leute zu sehen und meine Hilflosigkeit zu spüren“. Sind auch Äußerungen wie diese, die einen deutlichen resignativen Zug tragen, in der Minderheit, so zeigen sie doch die Auswirkungen objektiv vorhandener Ungleichheit auf den Prozeß der beruflichen Sozialisation, einen Lernprozeß, der vor allem mit der Härte der Verhältnisse zurechtkommen und sich zugleich mit der Frage nach der Verbindung von Hoffnung, Theorie und begrenzten Möglichkeiten beschäftigen muß.

Zusammenfassend kann man zur Frage der Veränderung professioneller Identität feststellen: Die Auswertung der Antworten auf die Frage, welche Ziele und Hoffnungen, die zu Beginn der Berufstätigkeit bestanden haben, sich heute als illusorisch darstellen, charakterisiert die Entwicklung einer Berufsgruppe, die ihre professionelle Identität – wie andere Berufsgruppen auch – in der Abarbeitung an vorgefundenen Strukturen und Schwierigkeiten, im Erlernen feldspezifischer Umgangsweisen und Regeln und aus der partiellen Absenkung des Anspruchsniveaus gewinnt. Berufserfahrung und Berufssozialisation schlechthin besteht – nach allem was sich zeigt – in der wachsenden Fähigkeit, die Notwendigkeit der Pragmatik zur Aufrechterhaltung zumindest von Teilen der Berufsmotivation schätzen und in eigene Handlungsvollzüge mit einbeziehen zu lernen, ohne dabei in Resignation zu verfallen.

3. Zur Bewährung eines neuen Qualifikationsprofils – Ergebnisse einer Befragung von Anstellungsträgern

Anlage und Umfang der Gespräche

Zur Ergänzung der Befragung der „ehemaligen“ Absolventen der neustrukturierten Studiengänge wurden Interviews mit ausgewählten Anstellungsträgern Baden-Württembergs durchgeführt, um die berufspolitisch relevanten Meinungen und Eindrücke der Arbeitgeber über die bereits längere Zeit im Beruf stehenden Sozialpädagogen zu erfahren. Die Gespräche wurden – zusammen mit Mitarbeitern des Arbeitsbereichs Sozialpädagogik der Universität Tübingen – vor allem über Probleme der Diplom-Pädagogen geführt. Im folgenden steht daher die Einschätzung der Berufssituation von Diplom-Pädagogen im Vordergrund.

Gespräche geführt wurden mit dem Bürgermeisteramt der Stadt Tübingen, Caritasverband Baden-Württemberg, Diakonische Akademie Stutt-

gart, Diakonisches Werk Deutschland, Diasporahaus Bietenhausen, Evang. Akademie Bad Boll, Evang. Gesellschaft Stuttgart, Kreisjugendamt Tübingen, Landesjugendamt Baden, Landesjugendamt Württemberg, Landkreistag Baden-Württemberg, Sophienpflege Pfrondorf, Sozialamt Esslingen, Sozialamt Stuttgart, Stuttgarter Jugendhaus e. V.

Die Unterhaltungen wurden mit Spitzenvertretern bzw. leitenden Mitarbeitern geführt, die in nicht wenigen Fällen ihrerseits weitere Mitarbeiter zu den Gesprächen hinzuzogen, die unmittelbare Erfahrungen mit Diplom-Pädagogen hatten. Die befragten Institutionen spiegeln – so hoffen wir – das Spektrum möglicher Anstellungsträger für Sozialarbeiter und Diplom-Pädagogen in unserer Region wider. Wichtig war bei der Auswahl der Gesprächspartner, daß unter ihnen sowohl „verbandsobere“ als auch „basisnahe“ Stellen vertreten sind. Bei allen befragten Institutionen handelte es sich zudem um solche, in denen Diplom-Pädagogen der Universität Tübingen über einen längeren Zeitraum hinweg beschäftigt sind, insgesamt zum Zeitpunkt der Befragung etwa 90 (diese Angabe ist deshalb vage, da einzelne Institutionen keine detaillierte Berufsstatistik zur Verfügung hatten). Der Zeitraum, in dem Diplom-Pädagogen in diesen Einrichtungen arbeiten, reicht von einem halben Jahr bis zu sieben Jahren, wobei alle Gesprächspartner über einen Zeitraum von mindestens drei bis vier Jahren Erfahrungen mit Diplom-Pädagogen gemacht hatten. Dieser Zeitraum deckt sich mit der durchschnittlichen Berufstätigkeit der in der Absolventenerhebung befragten Diplom-Pädagogen.

Geleitet von unserem Interesse an einer genaueren Erkenntnis der Arbeits- und Berufssituation der Sozialpädagogen wurden im wesentlichen folgende, nur geringfügig strukturierten Fragerichtungen angesprochen:

- Öffentliche Verlautbarungen gegen akademisch ausgebildete Sozialarbeiter/Sozialpädagogen;
- Unterschiede zwischen Universitäts- und Fachhochschulabsolventen;
- Kriterien für die Einstellung von Diplom-Pädagogen;
- Finanzierungs- und Eingruppierungsfragen;
- Berufsbewährung von Diplom-Pädagogen;
- Kooperationsmöglichkeiten zwischen Praxis und Hochschule.

Die Gespräche wurden von Projektmitarbeitern zusammen mit Mitarbeitern des Arbeitsbereichs Sozialpädagogik der Universität Tübingen geführt. Dieser – ja sicher ungewöhnliche und problematische – Gesprächsrahmen machte einen inhaltlich intensiven und weitreichenden Austausch von Meinungen möglich, indem, vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Interesses an Ausbildungs- und Berufsfragen, verschiedene Sichtweisen einander gegenübergestellt und im Hin und Her der Diskussionen abgerundete und differenzierte Meinungsbilder entwickelt werden konnten. Dieser offenkundige Vorteil gegenüber einer nur befragenden Interviewsituation hat seinen Preis: Da die Interviewer nach dem Verbleib der von ihnen selbst ausgebildeten Pädagogen – gleichsam nach dem Erfolg ihrer Arbeit – fragten, muß Befangenheit (auch Höflichkeit und Freundlichkeit) im Gespräch in Rechnung gestellt werden. Wir haben, im Gegenzug dazu, in der Auswertung der Gespräche kritische und widerläufige Meinungen und Äußerungen besonders herausgehoben.

Die Vorbehalte, die seitens des Städtetages (vgl. Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände 1977) gegenüber den akademisch ausgebildeten Sozialpädagogen geäußert werden, konnten vom größten Teil der Befragten aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen nicht bestätigt werden. Sie werden als zu pauschal, als überzogen und – nicht zuletzt – als durch die Entwicklung der letzten Jahre überholt bezeichnet. Es wurde auch die Meinung geäußert, dem Papier läge mangelnde Sachkenntnis zugrunde. Trotz dieser deutlichen, allgemeinen Ablehnung der Städtetagsposition stimmten einige der Befragten einzelnen Kritikpunkten zu. So bestätigte ein Teil der Befragten, daß akademisch ausgebildete Sozialpädagogen zu theoretisch im Umgang mit Klienten seien; sie führten diesen Tatbestand vor allem darauf zurück, daß die Universitätsausbildung zu wenig praxisbezogen sei. Es wurde aber auch darauf hingewiesen, daß ein derart praxisfremder Umgang mit Klienten als „typische Anfangsschwierigkeit“ gesehen werden müsse, daß man sich im Laufe längerer Berufspraxis zunehmend „an den Realitäten“ orientiere. In einer Institution wurde betont, daß die dort tätigen Praktikanten gegenüber der Einrichtung nicht hinreichend loyal seien und eine Tendenz zeigten, Konflikte eher zu produzieren anstatt sie zu lösen, Tendenzen aber, die sich schon im Laufe des Praktikums revidierten. Demgegenüber betonten andere Institutionen, daß Vorwürfe gerade in dieser Richtung nicht haltbar seien: „Bei sozialintegrativen Maßnahmen tendierten Diplom-Pädagogen eher zu mehr konfliktorientierten Lösungen, was man aber nicht als destruktive Kritik bezeichnen kann“. Kritikfähigkeit sei – so hieß es in einem anderen Gespräch – „unumgängliche Voraussetzung des erfolgreichen Operierens in den Feldern der Sozialarbeit“. Falsch sei es, Kritik mit Illoyalität gleichzusetzen.

In einem Gespräch wurde das Städtetagspapier als hilfreicher „Warnschuß“ interpretiert, „um bei den Absolventen die Hoffnung auf gut dotierte Stellen zu reduzieren und eine bessere Kooperation und Kommunikation zwischen Ausbildungs- und Anstellungsträgern zu provozieren“, eine Funktion, die das Papier inzwischen auch erfüllt habe, wodurch aber die in ihm erhobenen Vorwürfe in ihrer Pauschalität wenigstens teilweise hinfällig geworden seien. Am häufigsten bestand Übereinstimmung mit der Aussage des Städtetagspapiers, daß die Berufssituation von Diplom-Pädagogen bemitleidenswert sei und dies nicht, weil Diplom-Pädagogen überflüssig seien und deshalb für die Arbeitslosigkeit studierten, sondern weil sie gegen Vorurteile ankämpfen hätten und in ihrer Qualifikation nicht hinreichend anerkannt würden, sich auf dem Arbeitsmarkt gleichsam unter Wert ver-

kaufen müßten. Vielfach – im Vergleich zu anderen Akademikern – unterbezahlt, hätten sie schlechte Berufschancen und erhielten kaum ihrer Qualifikation und Ausbildung entsprechende Anstellungen.

Zu den Unterschieden zwischen Fachhochschulabsolventen und Universitätsabsolventen

Die überwiegende Mehrheit der befragten Anstellungsträger konnte keine prinzipiellen Kooperationsprobleme oder Unterschiede zwischen Fachhochschul- und Universitätsabsolventen feststellen. Dies gilt gleichermaßen im Hinblick auf die Ausbildung, die Berufsfähigkeit und die praktische Handlungskompetenz. In einigen Fällen konnte auf Anhieb nicht gesagt werden, welche der Mitarbeiter diplomiert und welche graduiert sind. Die Tatsache wurde unterstrichen, daß es keine „Konkurrenz unter den beiden Berufsgruppen gibt“. Beide Gruppen hätten eine gute Art gefunden, ein Gefälle gegeneinander nicht sichtbar werden zu lassen; es sehe so aus, als wenn beide Gruppen froh wären, mit Angehörigen der jeweils anderen Gruppe zusammenzuarbeiten.

Diese Betonung der prinzipiellen Gleichheit und Verträglichkeit der Absolventengruppen wurde in einigen Gesprächen relativiert. Die Existenz von Diplom-Pädagogen – so hieß es einmal – sei durchaus Gesprächsthema unter Kollegen: sie würden mit Mißtrauen betrachtet, sie seien Akademiker, gefährdeten den eigenen Arbeitsplatz, seien verbal beschlagener, es entstehe das Gefühl, sie seien anderen überlegen.

Unterschiede zwischen Fachhochschul- und Universitätsabsolventen bestünden – so hieß es mehrfach – darin, daß Fachhochschulabsolventen bessere didaktisch-methodische Kenntnisse aufweisen, während Diplom-Pädagogen eher über speziellere Kenntnisse, ein höheres Abstraktionsniveau und eine bessere Fähigkeit zur Darstellung und Dokumentation verfügten. Diese Unterschiede aber seien – so heißt es mehrheitlich – nicht primär auf Unterschiede der Ausbildung zurückzuführen, sondern in der unterschiedlichen Persönlichkeit der Kollegen begründet.

Diplom-Pädagogen hätten Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Theorie in der Praxis, dies aber sei nicht eigentlich ein Unterschied zu Fachhochschulabsolventen; Anpassungsschwierigkeiten in die Berufspraxis gebe es in beiden Gruppen in gleicher Weise.

Durchgehend wurde betont, daß zunächst der Ausbildungsgang von Diplom-Pädagogen unbekannt war, daß unklare Vorstellungen über deren Berufsbild und Berufsmöglichkeiten bestanden hätten. Einmal wurde berichtet, daß man zunächst ganz ausdrücklich versucht habe, die Einstellung von Diplom-Pädagogen zu vermeiden, da sie zu theoretisch, zu kritisch, überqualifiziert und zu teuer seien; diese Ansicht habe man aber im Laufe der Zeit revidiert.

Ein einzelnen Fällen verspricht man sich von der Qualifikation des Diplom-Pädagogen etwas Eigenes. Mitarbeiter z. B. entschlossen sich zu einem Aufbaustudium, um „durch solche Fortbildung“ eine höhere Qualifikation zu gewinnen. Diplom-Pädagogen werden eingestellt, um einer Veränderung des Aufgabengebietes zu – z. B. gemeinwesenorientierten – komplexeren Aufgaben gerecht werden zu können. Eine solche Verschiebung – so hieß es – ergebe die Notwendigkeit zur Einstellung von Mitarbeitern, die zur Erstellung ökologisch-wissenschaftlicher Erhebungen, zur Erstellung von Konzeptionen und zur Koordination besonders geeignet seien. In anderen Einrichtungen aber erfolgt die Einstellung von Diplom-Pädagogen eher zufällig. Sie bewerben sich auf Stellen, die für Graduierte ausgeschrieben seien und es bestünde kein Grund, sie abzulehnen; ausdrücklich als Diplom-Pädagogen erwünscht aber seien sie nicht.

In der Darstellung der Einstellungskriterien für Diplom-Pädagogen wird deutlich, daß der Ausbildung an der Universität zunächst offensichtlich nur eine geringe berufsqualifizierende Bedeutung zugestanden wird. So hieß es drastisch: „Ein Einser-Examen in Diplom-Pädagogik kann wohl nicht viel wert sein, wenn das Abiturzeugnis nur mittelmäßig ist.“ Als relevante Einstellungskriterien werden genannt: sprachliche und rhetorische Fähigkeiten, Generalisierungsvermögen, Engagement über die normale Dienstzeit hinaus, geistige Aufgeschlossenheit, Offenheit in bezug auf Grundpositionen, u. U. christliches Selbstverständnis.

Zentrale Einstellungskriterien sind jedoch der „persönliche Eindruck“, die „Berufserfahrung“ und die „praktische Vorerfahrung“ im anstehenden Arbeitsfeld. Das Kriterium der Berufserfahrung wurde in vielen Gesprächen auf allgemeine Erfahrungen im Erwerbsleben bezogen, also nicht auf Berufstätigkeiten im sozialen Bereich eingeschränkt. Solche Erfahrungen nämlich verliehen – so hieß es – Abgeklärtheit und Lebenserfahrung und befähigen dazu, Verhaltensweisen vor allem auch von Klienten, die aus der Unterschicht stammen, besser zu verstehen. Daneben relevant ist aber auch, daß der Bewerber konkrete, inhaltliche Vorstellungen über seine künftige Arbeit einbringen kann; in diesem Zusammenhang interessiert dann auch der im Studium gewählte Ausbildungsschwerpunkt. Als Glück erscheint es, wenn der Bewerber schon in der Einrichtung tätig gewesen

ist, z. B. als Praktikant. In einer Einrichtung wurde betont, daß alle dort eingestellten Diplom-Pädagogen vor Abschluß ihres Studiums ein Praktikum in der Einrichtung absolviert hätten.

Zu den Arbeitsgebieten der Diplom-Pädagogen

Diplom-Pädagogen arbeiten ebenso basisnah wie – allerdings seltener – in eher übergreifenden, planenden oder leitenden Positionen. Die breite Streuung der Berufsbereiche und Adressatengruppen, wie sie in der Absolventenbefragung zum Ausdruck gebracht worden ist, wird von den Angaben der Anstellungsträger noch einmal bestätigt. Die Berufsbereiche lassen sich in basisnahe und übergreifende Bereiche gliedern:

Basisnahe Bereiche

Beratung: Beratungsstellen, Elternarbeit, Arbeit mit Angehörigen von Behinderten, Nichtseßhaftenberatung;

Heim: Leiter einer Außenwohngruppe, einer Tagheimgruppe;

Amt: Familienfürsorge, Bezirksdienst im Sozialamt, Jugendgerichtshilfe, Erziehungsbeistandschaft, Sozialer Dienst, Vormundschaft/Pflegschaft, Bewährungshilfe, Kreisjugendpflege;

Jugendarbeit: Mobile Jugendarbeit, offene Jugendarbeit, Jugendfarmen, Aktivspielplätze;

Übergreifende Bereiche

Dozenten an Fachschulen, Praktikantenanleitung, Referatsleiter in Bildungsstätten, Jugendbildungsreferent, Planungsaufgaben, Stadtjugendreferent, Heimleitung, Heimberatung und -aufsicht, Geschäftsführung einer Drogenberatungsstelle, Kindergartenfachberatung.

Diplom-Pädagogen wurden zur Arbeit in beiden Bereichen als kompetent angesehen. Es wurde betont, daß sie zunächst in praxisnahen Bereichen arbeiten sollten, um ihre durch die wissenschaftliche Ausbildung erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse zu erproben. Gleichsam komplementär dazu wurde festgestellt, daß der Einsatz von Diplom-Pädagogen in der Arbeit an der Basis sich als sinnvoll erwiesen habe, weswegen er ausdrücklich zu fördern sei. Daneben wird in einigen Einrichtungen gesagt, daß Diplom-Pädagogen für besondere, erst aufzubauende Arbeiten geeignet seien, ebenso aber auch für die Wahrnehmung von Planungs- und Leitungsgeschäften. Für solche „teilwissenschaftliche“ Arbeit, so hieß es, seien sie ja vom Studium her besonders vorbereitet. Zugestanden wurde, daß Diplom-Pädagogen sich inzwischen einen auch von Kollegen in der Verwaltung zunehmend bestätigten, in der Regel guten Ruf erarbeitet hätten.

Zu Eingruppierungs- und Finanzierungsproblemen bei Diplom-Pädagogen

Diplom-Pädagogen bewerben sich auf Stellen aller Art, auf ausdrücklich als akademisch ausgewiesene und bezahlte

Stellen, vor allem aber auch auf Stellen für Sozialarbeiter.

Zwei Institutionen betonen, daß Diplom-Pädagogen bei ihnen generell nach BAT II bezahlt würden, da andere Akademiker ebenso bezahlt würden und sie eine Ungleichbehandlung nicht zulassen könnten. In den meisten der befragten Institutionen aber steht den Diplom-Pädagogen – den angebotenen Stellen entsprechend – keine „akademische“ Bezahlung zu. Es werde bei der Vorstellung jeweils darauf hingewiesen, wie die Stelle ausgeschrieben sei; der Bewerber entscheide selbst, ob er die Einstellungsbedingungen annehme. Durch die, aus der Einstellungsunterhaltung sich ergebende Vertragsvereinbarung erkläre es sich, daß juristische Schritte nicht zu befürchten seien. Es wurde in keinem einzigen Fall berichtet, daß nachträglich juristische Auseinandersetzungen stattgefunden haben.

Im Zusammenhang mit Eingruppierungs- und Finanzierungsschwierigkeiten bei Diplom-Pädagogen wurde beklagt, daß es bisher zu wenig Planstellen für Diplom-Pädagogen gebe, was seinen Grund hat in dem geringen Stellenwert sozialer Arbeit. Eine generelle Aufwertung sozialer Arbeit wurde in diesem Zusammenhang immer wieder gefordert. Herausgestellt wurde auch mehrfach, daß Diplom-Pädagogen gegenüber den Diplom-Psychologen unterprivilegiert seien; diese begännen von vornherein mit BAT II, was Diplom-Pädagogen spätestens nach einer Einarbeitungszeit von einem Jahr auch zustehen müßte, jedoch nicht bezahlt werden könne. Die unterschiedliche Bezahlung rechtfertige sich weder vom Aufgabengebiet noch von der Ausbildung her. Die „unumgängliche Notwendigkeit einer Solidarisierung aller im sozialen Bereich Tätigen“ wurde gefordert. Von Benachteiligungen der Diplom-Pädagogen wurden auch in anderen Bereichen berichtet: Im Kindergartenwesen z. B. werden sie (laut Kindergartengesetz) nicht bezuschußt, in der Heim-erziehung (in Baden-Württemberg jedenfalls) werden sie erst dann bezuschußt, wenn sie ein Jahr Berufspraxis nach Abschluß der Ausbildung (also unabhängig vom Praktikum) nachweisen können.

Bezüglich der Frage, ob Diplom-Pädagogen zu oft und zu schnell ihre Stelle wechseln, gab es verschiedene Ansichten. Der Vertreter einer Institution betonte, daß die bei ihnen beschäftigten Diplom-Pädagogen zwischen 6 und 7 Jahre in ihrer Einrichtung tätig seien, allerdings in etwas anspruchsvolleren Arbeitsstellen. Andere Einrichtungen bemängelten, daß Diplom-Pädagogen bestimmte Stellen als Sprungbrett benützten, um nach 1 bis 2 Jahren in Stellen zu wechseln, die finanziell oder vom Aufgabengebiet her interessanter sind.

Daß die Ausbildung an der Universität mehr an den Erfordernissen der Praxis orientiert sein solle, wurde vielfältig betont. Praktika sollten — so in zwei Interviews — umfassender betreut werden, also besser ausgewertet und vor allem mit den Praktikumsstellen intensiver kooperativ betreut werden. Eine Erweiterung des Praktikumszeitraums auf real ein Jahr wurde vorgeschlagen, ebenso wie die Verbindlichkeit eines Verwaltungspraktikums. Notwendig erscheint eine verstärkte Vermittlung von Rechts- und Verwaltungskennntnissen während der Ausbildung, eine Vermittlung, die in zusätzlichen Praktika aber auch in Form von Lehrveranstaltungen zu leisten sei; methodisch-didaktische Kenntnisse fehlten ebenso wie Fähigkeiten und Techniken zur Verbesserung von Kommunikation und Kooperation; notwendig sei es auch, Probleme der eigenen Sozialisation der Studenten an der Universität aufzuarbeiten und damit einhergehend Probleme der Berufsmotivation und der beruflichen Identität zu thematisieren.

Die Bedeutung des Studiums für den Erwerb von beruflicher Handlungskompetenz wurde unterschiedlich eingeschätzt. Einige der Befragten äußerten sich zufrieden: Einmal wurde betont, daß sechs oder gar sieben Jahre Studium genug sein müßten, um sich für den Beruf vorzubereiten und daß Zusatzausbildungen überflüssig seien. Andere Gesprächspartner aber sahen Zusatzausbildungen in bestimmten Praxisbereichen als wichtig an, dies aber nicht nur für Diplom-Pädagogen, sondern ebenso für Fachhochschulabsolventen.

Die Notwendigkeit von Fort- und Weiterbildung wurde unterstrichen: „Die an der Basis Arbeitenden bräuchten sicherlich Zusatzausbildungen, um den sich verändernden Verhältnissen gerecht bleiben zu können“; solcher Aufgaben sollten sich die Universitäten annehmen, sie sollten aber ebenso von größeren Verbänden her (also in Fort- und Weiterbildungsakademien) in Angriff genommen werden. Die Bedeutung der Einrichtung des Studiengangs Sozialpädagogik an der Universität in bezug auf den Ausbau der Forschung wurde hervorgehoben; ebenso wurde das Scheitern des Gesamthochschulkonzepts bedauert, durch das die Undurchlässigkeit des mehrgliedrigen Ausbildungssystems für soziale Arbeit doch hätte abgeschwächt werden können.

Zweimal wurden abgeschlossene Berufsausbildungen als Zusatzvoraussetzungen für ein Diplompädagogik-Studium gefordert: „Jeder Diplom-Pädagoge sollte einen Bereich haben, in dem er etwas kann und nicht nur etwas weiß; Diskussion und Reflexion seien zwar sicher bereichernd, Sozial-

pädagogen brauchten aber ein Können, einen Einstieg als Brücke zum Menschen“. Geäußert wurde auch, daß für die Praxis sinnvoll die alte Form der aufeinander aufbauenden Studiengänge mit jeweils zwischengeschobenen praktischen Tätigkeiten sei: Fachschule für Sozialpädagogik, Berufstätigkeit, Erwerb der Fachhochschulreife, Studium an der Fachhochschule, Berufstätigkeit als Sozialarbeiter, Aufbaustudium an der Universität, Berufstätigkeit als Diplom-Pädagoge.

Die Kooperation zwischen Universität und sozialen Einrichtungen und Verbänden wurde vom Großteil der Befragten als notwendig und wünschenswert angesehen. Ihre Zusammenarbeit müsse – so wurde betont – auf mehr gegenseitiger Kenntnis und mehr Verbindlichkeit beruhen. Projektforschung wurde als Ansatzpunkt für eine Verbesserung der Kooperation genannt.

Zusammenfassung

Die Gespräche stützen und bestätigen in weiten Bereichen die Ergebnisse der Absolventenbefragung:

- Die Absolventen haben eine ähnliche Einschätzung der Einstellungskriterien, wie sie in der Praxis bei Anstellungsträgern angewendet werden;
- den gegebenen und wahrgenommenen Arbeitsmöglichkeiten in der Praxis entspricht die Einschätzung der Arbeitsqualifikationen von Seiten der Anstellungsträger;
- dem offenen Selbstverständnis der Absolventen zwischen basisnahen und übergreifenden Tätigkeiten entsprechen die Erwartungen der Anstellungsträger;
- die Berufszufriedenheit in der Praxis entspricht dem Einverständnis der Arbeitgeber mit ihren Arbeitnehmern;
- ebenso decken sich Einschätzungen zu Einzelfragen, z. B. hinsichtlich der Berufseinmündung oder der Notwendigkeit der Weiterbildung bzw. zeigen sich bei Absolventen und Anstellungsträgern ähnlich breite Streuungen.

Annahmen eines prinzipiellen Unterschiedes zwischen Anstellungsträgern und Absolventen lassen sich von hier aus ebensowenig stützen wie Vermutungen über ein prinzipielles Mißtrauen oder einen prinzipiellen Theorie- und Professionalisierungsunwillen bei den Anstellungsträgern. Neben solchen Übereinstimmungen aber sollte nicht übersehen werden, daß das Einverständnis zwischen Absolventen und Anstellungsträgern primär pragmatisch bestimmt ist, gleichsam reguliert und bestimmt durch die Möglichkeiten eines offenen und diffusen Marktes. Die praktizierten Einstellungskriterien zeigen, daß eine gezielte Auseinandersetzung mit Ausbildungsergebnis und Profil von den Anstellungsträgern her zur Zeit nicht gegeben ist. Darin liegt sicher ebenso ein Unterschied zur Selbsteinschätzung des Studiengewinns bei

den Absolventen wie eine Aufgabe in der Diskussion zwischen Anstellungsträgern und Ausbildungsstätten für die nächste Zeit.

4. Sozialpädagogische Professionalisierung – Perspektiven nach einer „erfolgreichen Etappe“

Ausgangspunkt unserer Erhebung war die kontroverse öffentliche Diskussion über Berufschancen und Berufsbrauchbarkeit der Absolventen der neu strukturierten Ausbildungsgänge. Unsere Erhebung zeigt, daß die bisweilen dramatisch-pessimistischen Meinungen die derzeitige Situation nicht treffen, von den Arbeits- und Stellenmöglichkeiten des Marktes her ebenso gesehen wie von der pragmatischen Offenheit aus, die das Verhalten der Absolventen und das der Anstellungsträger bestimmt.

Daß die Situation auf dem Arbeitsmarkt hier im Kontext der expansiven Entwicklungen im psychosozialen Sektor, also z. B. der Einrichtung von neuen Stellen, gesehen werden kann, ist offenkundig. Offenkundig ist aber auch, daß die bisher so häufig geäußerten Warnungen von einer schon eingetretenen oder doch unmittelbar bevorstehenden Katastrophe in bezug auf Arbeitsmöglichkeiten für Sozialarbeiter sich *nicht bestätigt* haben, daß also ganz offensichtlich diesbezügliche Aussagen nicht als sehr verlässlich genommen werden dürfen.

Offenkundig ist auch, daß gegenüber den gleichsam offiziellen Aussagen zur Berufsuntauglichkeit der Absolventen neuer Studiengänge die Pragmatik der Praxis ins Spiel gebracht werden muß. Wir hoffen, daß die hier vorgelegte Erhebung dazu beitragen kann, daß die Probleme der Praxis des Arbeitsmarktes aus der Sicht, aus den Erfahrungen und Handlungsstrategien der in die unmittelbare Praxis selbst Verwickelten diskutiert wird und nicht mit gleichsam abgehobenen und interessenbestimmten Argumenten.

Ein weiteres wesentliches Anliegen unserer Erhebung war es, die berufliche Entwicklung von Fachhochschulabsolventen und Universitätsabsolventen zu vergleichen. Die Parallelen in den Ergebnissen der beiden Gruppen sind – wie uns scheint – erstaunlich hoch: Die Gruppen scheinen hinsichtlich ihrer Arbeitschancen; ihrer Stellenmöglichkeiten, aber auch ihrer Einstellungen, beispielsweise in bezug auf die Einschätzung ihres Studiums, auf das Kooperationsverhalten in der Praxis und auf ihre Selbstansprüche kaum unterscheidbar. Diese Ähnlichkeit ist sicher – auf der einen Seite – ein Grund für die in der Praxis gegebene Verträglichkeit und Kooperation (man empfindet sich gleichsam als gleich), dies erhärtet aber auf der anderen Seite auch

die Annahme, daß Fachhochschul- und Universitätsausbildung vom Beschäftigungssystem her überwiegend als nebeneinanderliegend, prinzipiell ähnliche Ausbildungsgänge gesehen werden, die im selben Rahmen unterschiedlich akzentuiert sind und zur Kooperation vorbereiten.

Fachhochschul- wie Universitätsabsolventen werden nach ihren eigenen Aussagen von den Anstellungsträgern her nicht aufgrund ihrer Studienleistungen und ihrer Zeugnisse eingestellt, sondern angesichts vorzuweisender Praxis-, Berufs- und Lebenserfahrungen (was – so scheint es – durchaus im Gegensatz zur Einschätzung der Relevanz von Studium und Theorie durch die betroffenen Ausgebildeten steht). Dieser Situationsbeurteilung der Absolventen entspricht die Selbstwahrnehmung der Anstellungsträger hinsichtlich ihrer Einstellungskriterien. Für eine derartige Einstellungspraxis lassen sich vordergründig vielfältige Gründe geltend machen. Sie ist zunächst Reaktion auf ein Faktum eines neu eingerichteten Studiengangs, wie sie sich auch sonst zeigt. Hinzu kommen der so naheliegende Bezug auf die unmittelbaren Feld- und Arbeitsbedürfnisse, der angesichts der gleichmäßigen und gleichmäßig guten Noten zu geringe Orientierungswert von Zeugnissen, der Rekurs schließlich auf die eigene Erfahrung, da die Anstellungsträger die neuen Ausbildungsgänge ja nicht selbst durchlaufen konnten. Hinter solchen Gründen verbirgt sich indessen ein – wie uns scheint – weiterreichendes Problem: Es hat den Anschein, als würde in dem pragmatisch-friedlichen Nebeneinander von Ausbildungsstätten und Berufsfeld zur Zeit die Auseinandersetzung zwischen beiden nicht in sachangemessener Deutlichkeit geführt, also gleichsam unterlaufen: „Man läßt sich, man nimmt sich in seinen wechselseitigen Möglichkeiten, man arrangiert sich.“

Dieses Ergebnis ist ernüchternd im Hinblick auf die Relevanz der innerhalb der Ausbildungsgänge oft so intensiv geführten Theorie-Praxis-Diskussion und der Überlegungen zur Verbesserung der Studiengänge. Die für die nächste Zeit vordringliche Aufgabe ist es wohl, daß Ausbildungsstätten und Anstellungsträger sich auf der Basis der gegebenen pragmatischen Verständigung wechselseitig intensiver über ihre spezifischen Ansätze und Erwartungen auseinandersetzen. Geschieht dies nicht, dann steht zu befürchten, daß in der Freundlichkeit des pragmatischen Sich-Arrangierens die Ansätze zur gegenseitigen Herausforderung und Befruchtung von Theorie und Praxis nicht genutzt werden, daß sie der Entwicklung der sozialpädagogischen Praxis gleichsam vor-enthalten bleiben.

Die hier vorgelegten Ergebnisse sind über weite Strecken Indiz einer erstaunlichen Berufszufriedenheit, eines freund-

lich kooperativen und kollegialen Umgangs zwischen Absolventen unterschiedlicher pädagogischer Ausbildungsgänge ebenso wie zwischen den Absolventen insgesamt und den Anstellungsträgern. Solche Ergebnisse müssen sicher – dies wurde schon verschiedentlich angedeutet – im Kontext gesehen werden zu jener in sozialen Berufen weit verbreiteten „façon de parler“, bei der – im erfreulichen Unterschied zur Praxis mancher anderen Berufsfelder – die Orientierung auf wechselseitiges Verständnis, Freundlichkeit und Kooperation wichtig ist. Daß unter einer solchen „façon de parler“ reale Probleme (z. B. der Durchsetzung von Konzepten, Rivalität, Sympathie) nicht hinreichend deutlich geäußert werden, ist naheliegend. Es könnte allerdings auch sein, daß solche Probleme sich eher zwischen Pädagogen und Nicht-Pädagogen und – vor allem – zwischen Generationen innerhalb der Pädagogen und nicht innerhalb der im Prinzip gleichen Generation abspielen.

Zu betonen aber ist schließlich, daß solche Aussagen zur Freundlichkeit im Umgang gesehen werden müssen als Aussagen über die Binnenverhältnisse am sozialpädagogischen Arbeitsplatz. Sie dürfen nicht genommen werden als Einschätzung der Situation der Sozialpädagogik. Darüber geben die – vor allem im Wandel vom Studium her – so deutlich werdenden Einstellungen zu den Möglichkeiten sozialer Arbeit Auskunft, die Erfahrungen also von Ohnmacht, Trauer, Verzweiflung und Resignation in bezug auf die Möglichkeiten zur Veränderung der Lebenslagen der Adressaten. Pragmatik, Freundlichkeit und Kooperation sind daher nicht identisch mit den weiterreichenden Aufgaben einer Auseinandersetzung um eine bessere und humanere Sozialarbeit.

Die Expertise wird kommentiert von Jörg Bourgett unter dem Titel „Das Bermuda-Dreieck in der Sozialarbeit“, siehe S. 204 f. in diesem Band.